

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

UČITELOVO POJETÍ UČIVA O
RODINĚ

TEACHER'S APPROACH TO
FAMILY RELATED CURRICULUM

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Autor diplomové práce: Veronika Plavcová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: 9. 3. 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne: 9. 3. 2011

Podpis:

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Staré, Ph.D. za cenné rady a připomínky a především za spolupráci a vstřícnost při zpracování diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá pojetím učiva o rodině na 1. stupni základní školy. Teoretická část obsahuje analýzu problematiky současného pojetí rodiny z hlediska sociologie a psychologie, dále pak souhrn možných problémů souvisejících s učivem o rodině, několik doporučení, jak k učivu o rodině ve škole přistupovat a rozbor přístupu k tomuto učivu v RVP ZV, třech ŠVP a třech řadách učebnic pro 1. stupeň českých základních škol. Empirická část ukazuje pojetí výuky o rodině tak, jak ho vnímají budoucí učitelé.

klíčová slova: učitelovo pojetí výuky, společenské vědy, RVP ZV, ŠVP, kurikulum, učebnice, rodina, obsah vyučování

ANNOTATION

My diploma thesis focuses on the approach to family related curriculum at primary school. The theoretical part includes analysis of contemporary view of family in terms of psychology and sociology, summary of possible problems connected with the family related curriculum, some recommendations how to approach the family related curriculum and analysis of approach to this curriculum in FEP EE, three school education programmes and three sets of textbooks from primary education. The practical part examines the approach to family related curriculum from students' of teaching point of view.

key words: teacher's approach to education, social studies, FEP EE, school education programme, curriculum, textbooks, family, teaching content

Obsah

1. Úvod	6
2. Teoretická část	8
2.1. Rodina	8
2.1.1. Definice rodiny	8
2.1.2. Typy rodinného soužití a náhradní rodinné péče	9
2.1.3. Funkce rodiny	12
2.1.4. Normální aneb funkční rodina	14
2.1.5. Nefunkční rodina	16
2.1.6. Charakteristika současné rodiny	17
2.1.7. Vliv finanční krize na rodiny s dětmi	23
2.2. Rodina ve školním prostředí	25
2.2.1. Možné problémy spojené s učivem o Rodině	25
2.2.2. Doporučené přístupy k učivu o rodině	29
2.2.3. Téma rodiny v kurikulárních dokumentech	32
2.2.3.1. Téma rodiny v RVP ZV	32
2.2.3.2. Téma rodiny v ŠVP	35
2.2.3.3. Téma rodiny v učebnicích Prvouky	38
3. Empirická část	43
3.1. Výzkumný problém	43
3.2. Výzkumný cíl	43
3.3. Metoda výzkumu	43
3.3.1. Konstrukce dotazníku	43
3.4. Výzkumný vzorek	44
3.5. Metoda zpracování dat	44
3.6. Interpretace výsledků	44
3.7. Shrnutí výzkumu	72
4. Závěr	74
5. Literatura	76
6. Seznam grafů	78
7. Přílohy	79

1. Úvod

Rodina je jednou z nejdůležitějších součástí lidského života, pomáhá formovat osobnost dětí, které si díky ní osvojují mateřský jazyk, přijímají rodinné tradice, zvyky, kulturní hodnoty či návyky. Fungování této malé, leč nesmírně významné, sociální skupiny je založeno především na mezilidských vztazích, které se často potýkají s různými problémy.

Moderní doba s sebou přináší mnohé změny týkající se života lidí a tedy nevyhnutelně i rodiny. Lepší postavení žen ve společnosti, spolehlivější regulace početí, společenské přijímání svobodných matek a homosexuálních párů, snadnější ukončení manželství či ztráta důležitosti manželského svazku v očích mnoha párů, to jsou jen příklady změn ve společnosti promítajících se do současné podoby lidských soužití, které nazýváme rodinami.

Děti se o rodině učí již od první třídy, přesto však není zcela jednoduché určit, co by se měly v tak raném období vzdělávání o rodině dozvědět. Lze však předpokládat, že by žákům měly být předkládány jiné informace, než byly předkládány žákům v minulém století, právě z důvodu proměny, kterou rodina podstoupila a stále podstupuje.

Pro lepší pochopení tématu je nezbytné analyzovat současné pojetí rodiny z hlediska sociologie a psychologie. V dalším kroku pak shromáždit doporučení odborníků, jak k učivu o rodině přistupovat. Přihlédnout by se mělo i k možným problémům, které mohou v souvislosti s učivem o rodině nastat.

Důležité je také zaměřit se na pojetí rodiny ve vzdělávacích dokumentech. Rámcový vzdělávací program ZV vymezuje klíčové učivo k danému tématu. První rozdíly v pojetí tématu můžeme najít ve školních vzdělávacích programech, kde je učivo upravené dle preferencí dané školy. Nejvíce rozdílů v pojetí učiva o rodině lze předpokládat v učebnicích.

Největší vliv na průběh hodin má však v rukou učitel, který si volí, zda bude postupovat dle rad v učebnici či nikoli. Domnívám se, že učivo o rodině, více než jakékoli jiné učivo, je ovlivněno postojem učitele. Téma rodiny se osobně týká každého člověka, a proto jsou i učitelé zřejmě, byť nevědomky, ovlivněni svými zkušenostmi z rodiny.

Přihlédnout musíme i k faktu, že do tohoto učiva spadá mnoho kontroverzních témat, kde je postoj učitele zcela zásadní a může děti velice ovlivnit.

Ve své diplomové práci se snažím přinést detailní rozbor dostupné literatury zabývající se problematikou popsanou v předchozích odstavcích. Získané teoretické poznatky využívám k formulování dílčích závěrů k jednotlivým tématům a definování jednotlivých otázek dotazníku, který je předmětem empirické části.

Cíl této diplomové práce je analyzovat pohled budoucích učitelů na problematiku tématu rodiny na 1. st. ZŠ. Pomocí dotazování studentů se pokusím zodpovědět otázky, jak oni sami toto učivo vnímají a jaký obsah by podle nich měly mít hodiny věnované rodině na 1. stupni ZŠ. Vzhledem k tomu, že učitel výrazně ovlivňuje průběh a obsah hodin, pohled budoucích učitelů a jejich postoj k tématu rodiny může pomoci nastínit situaci, jak bude vypadat výuka učiva o rodině v příštích letech.

Diplomová práce by mohla pomoci učitelům, kteří se v rámci vylepšení své výuky chtějí dozvědět další informace k tématu rodiny na 1. st. ZŠ, ale i jiným pedagogickým pracovníkům či laické veřejnosti.

2. Teoretická část

2.1. Rodina

2.1.1. Definice rodiny

Pod pojmem rodina si každý člověk vybaví pravděpodobně trochu něco jiného, vlastní definici podá psycholog, jinou sociolog a jinou například dítě. Určité rysy by se však pravděpodobně opakovaly ve všech třech definicích.

Rodina je nejstarší společenskou institucí, kterou lze najít snad ve všech známých typech společnosti. Protože lze předpokládat, že skupiny tvořené v době kamenné byly pokrevně spřízněné, mohli bychom je považovat za rodiny. (Matoušek, 1993) Rodina i dnes zůstává nepostradatelnou a stěží nahraditelnou institucí především pro dítě, ale i pro dospělého člověka. (Kraus, 2008)

Sobotková (2001) upozorňuje na fakt, že k jednotné a všemi přijímané definici rodiny je těžké dojít a to vzhledem ke složitosti definovaného jevu. Tuto skutečnost potvrzují i Výrosta a Slaměník (1998), kteří dodávají, že jednoznačné vymezení pojmu rodina je téměř nemožné, jelikož rodina je definována z hledisek různých vědních disciplín, různých oblastí téže vědy, různých systémových přístupů či různých aspektů. Jako srozumitelnou uvádějí Výrosta a Slaměník (1998) definici Langmeiera a Kňourkové (1984 In Výrost, Slaměník, 1998)

"Rodina je institucionalizovaná biosociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistují pokrevní pouta, a z jejich dětí."
(Langmeier, Kňourková, 1984 In Výrost, Slaměník, 1998, s. 304)

Mnoho tradičních kritérií definujících rodinu dnes přestává platit. Přibližně třetina dětí se v současnosti rodí mimo legitimní manželství, jejich rodiče tedy nejsou spojeni zákonným manželským svazkem, přesto i taková soužití mohou fungovat jako rodina. (Kraus, 2008) U většiny lidí panuje všeobecná představa, že většina rodin se skládá z otce, matky a dětí, kteří dohromady tvoří úplnou, takzvanou nukleární, rodinu. Tyto rodiny však odhadem tvoří pouze třetinu domácností, zbývající dvě třetiny domácností

jsou lidé žijící sami nebo jen s dítětem bez partnera či několika-generační domácnosti. (Matoušek, 1993) Kramer (1980 In Sobotková, 2001) bere v úvahu proměnu současné rodiny a uvádí tuto definici:

"Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd." (Kramer, 1980 In Sobotková, 2001 s. 22)

Matějček (1994) se dívá na vymezení pojmu rodina z pohledu dítěte, pro které je důležité stálé, citově příznivé, vřelé a přijímající prostředí, kterým by měla být právě rodina. Nejlepší vklad, jaký můžeme dítěti dát, je rodina, již může pokládat za svou základní životní jistotu. Pro dítě je nejdůležitější, jak se o něj rodiče starají, nehledě na pokrevní vazby. *"Dítě za své rodiče přijímá ty, kdo se k němu mateřsky a otcovsky chovají - a je pro něj zcela nepodstatné, zda tihle "jeho" lidé na to mají či nemají potvrzení z porodnice."* (Matějček, 1998, s. 16) Je důležité si však uvědomit, že rodina je přirozené prostředí, do něhož se dítě narodí, aniž by si mohlo vybrat jiné. Dítě přejímá to, co mu rodiče připravili. (Přadka, 1983 In Kraus, 2008)

Pouze jeden z výše uvedených odborníků se přiklání k názoru, že rodina musí být složena minimálně ze dvou lidí různého pohlaví, další výše uvedení odborníci však toto kritérium neuvádějí, spíše se zaměřují na vztahy mezi členy rodiny a vazby mezi nimi. Pokrevní příbuznost či různost pohlaví nehraje zásadní roli.

2.1.2. Typy rodinného soužití a náhradní rodinné péče

Psychologický slovník uvádí tyto druhy rodiny. Rodina nukleární neboli rodina jaderná je rodinou obou manželů (rodičů) s dítětem či dětmi. Rodina primární je rodinou prvotní. Rodina prorekreační je rodinou širší, která zahrnuje vzdálenější příbuzenstvo, do kterého patří strýcové, prarodiče, bratřenci a sestřenice nebo velmi početná skupina, kterou váží nejen pokrevní pouta, ale i tradice, postoje, rysy či jazyk. (Hartl, 2000)

Helus (1992) rozlišuje rodinu úplnou a neúplnou. Úplná rodina je ta, ve které děti vyrůstají v přítomnosti obou rodičů, kteří plní své funkce. O neúplné rodině lze mluvit tehdy, pokud chybí otec nebo matka. Pro vývoj dítěte je velmi nebezpečná funkční (skrytá) neúplnost rodiny, která se může vyskytovat v navenek úplné a spořádané rodině, ve které však jeden z rodičů neplní svou rodičovskou funkci. Funkční neúplnost může být zdrojem konfliktů ve vztazích mezi členy rodiny, které mohou být pro dítě frustrující zátěží. (Helus, 1992)

Dle většiny uvedených názorů odborníků v minulé podkapitole lze doplnit další typy rodiny, jako jsou například domácnosti registrovaných homosexuálních partnerů, které se mohou v některých případech skládat i z dítěte jednoho z nich, bezdětné páry, či nesezdaná soužití dvou lidí. Moderní rodina má mnoho podob a je důležité, že již dnes nehraje nejdůležitější roli pokrevní příbuznost a různost pohlaví, ale především to, jaké vztahy mezi sebou lidé mají a zda se oni sami za rodinu považují.

Pro děti, které nemohou být z různých důvodů vychovávány ve vlastní rodině, existuje mnoho možností. Na prvním místě jmenujme adopci neboli osvojení, kdy dítě nabývá všech práv a povinností, jako by mělo rodiče pokrevní. Rozdíl mezi vlastní a nevlastní rodinou je zde zcela smazán. (Matějček, 1994) Osvojení může být zrušitelné, které lze z vážných důvodů zrušit na žádost osvojitelů i osvojeného a nezrušitelné, ve kterém jsou osvojitelé vedeni ve všech dokladech osvojeného jako jeho rodiče, což bývá obvyklé především v rámci širší rodiny. Osoba osamělá může takovýmto způsobem dítě osvojit zcela výjimečně. (Šulová, 2006)

Druhou možností je pěstounská péče, která je svazkem volnějším. Vlastním rodičům zůstávají některá práva a povinnosti. Pěstouni však přebírají odpovědnost za výchovu dítěte, které je jim svěřeno do péče soudem. (Matějček, 1994) Pěstounská péče může být příbuzenská, dítě je svěřeno do péče příbuznému ze širší rodiny či klasická, dítě je svěřeno do péče cizí konkrétní osobě nebo manželskému páru. Existuje i skupinová pěstounská péče, neboli tzv. velké pěstounské rodiny, ve kterých mohou být v péči velké sourozenecké skupiny či větší počet dětí. Do tohoto typu spadají i SOS dětské vesničky, kde se vždy o jednu skupinu dětí stará jedna "teta". (Šulová, 2006)

Další formou náhradní rodinné péče je péče ústavní. *"Zákon o rodině č. 94/1963 Sb. Uvádí, že před nařízením ústavní péče je soud povinen zkoumat, zda dítě nelze svěřit do*

NRP, nebo do péče v zařízeních pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které mají přednost před výchovou ústavní. Soud je povinen nejméně jednou za půl roku přezkoumat, zda důvody pro ústavní péči trvají." (Šulová, 2006) V současné době odborníci diskutují o právech biologických rodičů na své děti a spíše tyto rodiče podporují. Děti jsou po určité době rodičům vráceny a sledovány, zda nejsou nadále ohroženy ve vývoji, tedy zda se přístup rodičů, kteří po určitou dobu pracovali s terapeuty, zlepšil či nikoli. (Šulová, 2006)

Kolektivních výchovných zařízení existuje několik typů. Pro děti do jednoho roku jsou kojenecké ústavy. Pro děti od jednoho roku to jsou dětské domovy, kde jsou umístěny děti bez poruchy chování. Dětské domovy se školou přijímají děti s nařízenou ústavní výchovou a s poruchami chování. Ústavy sociální péče jsou určeny pro děti handicapované. (Šulová, 2006)

"V roce 2004 bylo v ČR 149 dětských domovů, ve kterých bylo umístěno 4 867 dětí, 24 dětské domovy se školou, kde bylo umístěno 743 dětí, 21 výchovných ústavů, kde bylo umístěno 903 dětí a 14 diagnostických ústavů, kde bylo 501 dětí." (Šulová, 2006)

Ústavní péče skrývá mnoho problémů. Výchova dětí není svěřena jedné konkrétní osobě, která nese za výchovu odpovědnost, ale několika osobám, které mají zodpovědnost jen částečnou a nejasně vnímanou. Pečovatelé se často střídají, proto je pro děti těžké vytvořit si trvalý citový vztah. Dětem chybí trvalost mezilidských vztahů a modelové chování v rodině. Děti jsou z ústavní péče propouštěny ve věku 18 let a mnohé nejsou na tuto změnu připraveny. Období po odchodu z ústavní péče je proto velmi rizikové ve smyslu sociálně patologického chování. Některé organizace se snaží toto problémové období řešit, nicméně dosud jen v rovině projektů a experimentů. (Šulová, 2006)

Přestože vychovatelky v ústavním zařízení se jistě snaží dětem pobyt v domově ulehčit a zpříjemnit, rodinné zázemí plnohodnotně nahradit nemohou. Pěstounská péče a adopce jsou pro děti bez vlastních rodičů určitě lepším prostředím pro jejich zdravý vývoj a pro přípravu na budoucí život.

2.1.3. Funkce rodiny

Velké množství autorů se shoduje na čtyřech základních funkcích rodiny, kterými jsou funkce biologicko-reprodukční, materiální (ekonomicko-zabezpečovací), výchovná (socializačně-výchovná) a emocionální.

Dle Výrosty a Slaměníka (1998) je reprodukční funkce jedním z nejčastějších a nejpřijatelnějších důvodů pro zakládání rodiny, ačkoli rozvojem genetiky a technického pokroku v oblasti medicíny ztrácí rodina svou nezastupitelnou úlohu v procesu reprodukce. V dnešní společnosti existuje mnoho alternativ soužití a reprodukčních procesů, jako jsou například soužití partnerů rozhodnutých nemít děti, soužití neplodných partnerů, soužití rodičů a adoptivních dětí, děti z umělého oplodnění, děti od ženy nositelky cizího vajíčka, homosexuální páry vychovávající dítě jednoho z partnerů, žena, která se rozhodne vychovat dítě sama a partnera o narození neinformuje, rodiče žijící bez dětí, jelikož jim byly z vážných důvodů odebrány atd. (Výrost, Slaměnik, 1998)

Rodina je v posledních letech stále méně vnímána jako struktura, jejímž opodstatněním je zachování lidského rodu, ale stále více jako sociální struktura, která slouží k naplňování potřeb jednotlivých členů. (Výrost, Slaměnik, 1998) Společnost však potřebuje stabilní reprodukční základnu, tedy aby se rodil co největší počet dětí, nicméně zvláště v mnoha vyspělých zemích bývá některými lidmi dítě vnímáno jako překážka v profesním růstu či jako "přepych". Mnoho párů plánuje pouze jedno dítě a přibývá i dvojic, které o možnosti mít dítě vůbec neuvažují. (Kraus, 2008)

Materiální funkce není již tak významná, jak tomu bývalo v minulosti, kdy slabší členové rodiny byli odkázáni na pomoc silnějších členů. V dnešní době funguje systém sociální podpory, který v případě materiální nefunkčnosti rodiny podá slabšímu členovi pomocnou ruku. (Výrost, Slaměnik, 1998) V některých případech však systém sociální podpory nemusí být dostačující. V takových situacích je materiálně soudržná rodina, která drží pohromadě a jejíž členové jsou si navzájem oporou, velikou výhodou.

Výchovná funkce rodiny je nezanedbatelná. Rodina pomáhá dítěti zařadit se do společnosti a zorientovat se v okolním světě. Vzájemné působení v rámci rodinné interakce formuje všechny členy rodiny a má výrazný vliv na podobu rodiny, kterou si

dítě později založí. Jedinci bez rodinného prostředí mohou později vybočovat z normy a problémem pro ně může být i založení rodiny vlastní. Rodina tvoří základ pro koncepci vlastního života, vytváří hodnotové orientace a formuje postoje ke světu, její výchovná funkce je velmi podstatná a jen obtížně nahraditelná. (Výrost, Slaměník, 1998)

Některé rodiny přesouvají odpovědnost za výchovu na školu a očekávají, že škola napraví jejich chyby způsobené převážně různými nevhodnými přístupy ve výchově, kterými jsou styly příliš liberální, hýčkájící, perfekcionista, hypochondrující a autoritativní. Optimální styl výchovy je demokratický, který je založen na rovnocenném vztahu mezi rodiči a dětmi a možné diskusi. (Kraus, 2008)

Kraus (2008) zmiňuje i význam působení mladší generace na starší, například v zacházení s moderní elektronikou, z důvodu prodloužení doby, kdy vedle sebe žijí tři generace.

Emocionální funkce rodiny je jedinečná, nezastupitelná a není vázána na věk členů rodiny, jelikož potřeba zázemí, přijímání, podpory, pomoci, klidu, důvěrnosti, jistoty, společných zážitků a plánů je nutná pro všechny lidi bez ohledu na věk. To vše funkční rodina poskytuje, nicméně v dysfunkční rodině je to právě emoční oblast, která nejvíce zraňuje. (Výrost, Slaměník, 1998)

Singly (1999) dodává, že přestože moderní rodina ztratila mnoho ze svých funkcí, které převzaly jiné instituce, stále jí však zůstává funkce utváření osobnosti dětí a zaručování emoční podpory všem členům rodiny. (Singly, 1999) Od 90. let minulého století lze však pozorovat mnoho rodin, které tuto funkci plní jen s velikými obtížemi či téměř vůbec. Z důvodu rozvodů, dezintegrace, zaneprázdnění a mnoha jiných faktorů narůstá počet citově deprimovaných a týraných dětí. (Kraus, 2008)

Mimo tyto čtyři základní funkce uvádí Kraus (2008) další dvě, kterými jsou funkce sociálně-ekonomická a funkce týkající se rekreace, relaxace a zábavy.

Z pohledu sociálně-ekonomické funkce chápeme rodinu jako významný prvek ekonomického systému, ve kterém se členové rodiny zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci výkonu svého povolání a současně je rodina spotřebitel, na němž je závislý trh. Poruchy této funkce mohou vést k hmotnému nedostatku rodin. (Kraus, 2008)

Poslední funkce, kterou Kraus (2008) uvádí, se týká rekreace, relaxace a zábavy, jejichž význam ocení především děti. Plnění této funkce můžeme pozorovat na společném prožívání volného času, na druhu a intenzitě společných činností a na tom, jak členové rodiny tráví své dovolené. (Kraus, 2008)

Přestože dnes již některé funkce rodiny dokáží nahradit i jiné instituce a některé svazky lidí, které mohou být považovány za rodinu, ani nemohou určité funkce plnit, například bezdětné páry neplní funkci výchovnou, stále je dle mého názoru rodina nejdůležitějším činitelem pro zdravý emocionální a sociální rozvoj jedince. Děti vyrůstající v rodinách, které neplní své základní funkce, především funkci emocionální, mají ztížené podmínky nejen pro vytvoření vlastní fungující rodiny, ale také při samotném zapojení do společnosti, školních či pracovních kolektivů a všude tam, kde se předpokládá určitá míra spolupráce a mezilidského působení, jelikož nežily v prostředí, kde by bylo možné osvojit si poznatky, jak vlastně rodina funguje a které funkce plní. Takoví lidé potřebují pomoc, aby mohli vytvořit vlastní rodinu plnící své funkce a ti, kteří to dokáží, určitě zaslouží uznání.

2.1.4. Normální aneb funkční rodina

Někteří autoři ve spojení s rodinou uvádějí pojmy funkční a normální jako synonyma, přestože se někomu může zdát povaha těchto pojmů odlišná. Vysvětlení nalezneme v Pedagogickém slovníku, kde je normalita vysvětlena jako jev, který je četný a častý, nicméně druhá definice říká, že normální je stav, kdy systém plní svou funkci, pokud ji neplní, považuje se za nenormální, přestože se může v populaci objevovat často. Můžeme tedy výrazy funkční a normální zaměňovat. (Průcha, 2009)

Matoušek (1993) používá výraz funkční rodina, který je dle jeho názoru srovnatelný s výrazem neklinická rodina, tedy rodina s nepřítomností poruchy. Funkční rodiny se vyznačují pozitivní atmosférou, jednotliví členové na sebe berou ohledy, respektují se a dávají najevo potěšení ze vzájemného kontaktu, rodiče tvoří neohrožitelnou koalici a závažnější záležitosti rozhodují spolu, v rodině je jasná hierarchie odpovědnosti, každý mluví sám za sebe, komunikace je živá a plná humoru a běžný provoz domácnosti je zvládnán bez velkého dohadování. (Matoušek, 1993)

Sobotková (2001) uvádí šest dimenzí, které rozlišují normální a dysfunkční rodinu. Nejprve jmenuje dominanci související se strukturou moci, kdy funkční rodiny mají rozlišené a jasné mocenské struktury. Dále to jsou city neboli emocionální reakce na pozitivní i negativní vztahy. Na třetím místě jsou komunikační dovednosti, kde je zahrnuta jasnost, přímota a soulad mezi verbální a neverbální komunikací. Následuje chování při řešení problémů a výměna informací. Na pátém místě je uveden konflikt v rodinné interakci a šestá dimenze se týká podpory, pečování, respektu a porozumění. Tyto dimenze jsou bipolární a extrémní na obou pólech charakterizují dysfunkci rodiny. (Sobotková, 2001)

Sauber (1993 In Sobotková, 2001) dodává čtyři oblasti, které určují, nakolik bude rodina funkční. První jmenuje osobní fungování neboli spokojenost členů rodiny se svou pozicí a rolí, dále je to partnerské fungování, které zahrnuje vzájemný soulad a sexuální spokojenost, třetí v pořadí uvádí rodičovské fungování neboli uspokojení z rodičovské role a odpovědnost za děti a na čtvrtém místě jmenuje socioekonomické fungování, kam patří ekonomická úroveň rodiny. (Sauber, 1993 In Sobotková, 2001)

Dle Výrostky a Slaměníka (1998) jsou to následující faktory, které jsou důležité pro rodinnou funkčnost a stabilitu. Tvořivost, vymezené role a schopnost se v nich zastupovat, vymezená vedoucí role a její podpora od ostatních, jasná komunikace, účinnost při řešení konfliktů, soudržnost, respektování autonomie každého člena, samostatnost, osobní odpovědnost, nezávislost myšlení a hodnocení, pocit emoční blízkosti, vzájemnosti a adaptability.

Funkční rodiny mohou mít také problémy, jako jsou spory či nejasnosti v komunikaci, nicméně tyto problémy nepřevažují. Ve funkčních rodinách je důležité vědomí nutnosti kooperovat, vnímání potřeb ostatních členů rodiny a absence negativního nálepkování. (Matoušek, 1993)

Mnoho faktorů, určujících zda je rodina funkční či nikoli, se opakovalo u více autorů. Především jasná a bezproblémová komunikace a snaha řešit problémy. Důležitá je také emocionální stránka rodiny a vzájemné vztahy mezi členy, kteří mají vymezené role, cítí rodinnou soudržnost, ale dokáží jednat i sami za sebe.

2.1.5. Nefunkční rodina

Matoušek (1993) označuje nefunkční rodiny jako klinické, ve kterých lze pozorovat různé druhy poruch. V těchto rodinách se často vyskytuje nedůvěřivá atmosféra, nepřátelské chování oplácené také nepřátelstvím, mocenské boje, nejasné rozdělení rolí, vyhýbání se odpovědnosti, nejasná a stereotypní komunikace, negativní emoční projevy a nezvládání vedení domácnosti.

Sobotková (2001) definuje dysfunkci rodinného systému jako situaci, ve které se jeden či více členů dané rodiny chová neadekvátně či nezdravě. Dysfunkční rodiny mohou vykazovat některé z těchto znaků:

"popírání či neřešení problému, chybějící intimita, vzájemné obviňování, rigidní role, potlačování osobní identity na úkor rodinné identity, individuální potřeby členů rodiny obětované dysfunkčnímu rodinnému systému, nejasná komunikace, chybění jasných hranic mezi členy rodiny, nejasná pravidla a kompetence." (Sobotková, 2001, s. 33)

Helus (1992) definuje devět typů dysfunkčních rodin, u kterých může učitel, pokud se dysfunkčnost projeví, pomoci odstranit závady, které snižují kvalitu rodinného prostředí vzhledem k rozvoji žáka a jeho školní úspěšnosti.

Prvním typem je rodina nezralá, kterou tvoří povětšinou mladí lidé, kteří nejsou na roli rodičů připraveni v oblasti životních hodnot, zkušeností, citů či mají problémy sociální a ekonomické. Dalším typem je rodina přetížená, ve které dochází k situaci, kdy jeden či více členů mají pocit, že se zhroutí, že jsou vyčerpaní a již nemohou pokračovat dále. Tento pocit může způsobovat několik zdrojů, kterými jsou konflikty, narození dalšího dítěte, starosti spojené s nemocí v rodině, citové strádání, bytové a ekonomické problémy. V rodině ambiciózní dbají rodiče více na svůj kariérní postup než na rozvoj osobnosti jejich dětí. V těchto rodinách mají děti povětšinou materiální dostatek, avšak strádají citově. Další typ rodiny je rodina perfekcionista, která po dítěti požaduje vysoké výkony bez ohledu na jeho předpoklady. V autoritářské rodině jsou vztahy k dítěti omezeny na příkazy, zákazy a dirigování, dítě nemá možnost se samostatně rozhodnout. Naopak v rodině rozmazlující mají rodiče tendenci vždy dítěti vyhovět. Sedmý typ dysfunkční rodiny je rodina liberální, ve které dítě strádá nedostatkem řádu a "trpí" přemírou volnosti, které povětšinou zneužívá. Odkládající rodina se vyznačuje

tím, že rodiče své dítě neustále někomu svěřují do péče, tím se narušuje osa citového zrání dítěte. Posledním typem je rodina disociovaná, ve které jsou vážně narušeny důležité vztahy uvnitř rodiny či mezi rodinou a společností. (Helus, 1992)

Dysfunkční rodina může způsobovat individuální psychopatologii, do které patří například užívání návykových látek, asociální chování nebo neurotické obsese. Pokud se tak stane, působí zpětně toto psychopatologické chování na fungování celé rodiny. (Sobotková, 2001)

Dle výše uvedených znaků a druhů dysfunkčních rodin vyplývá, že každý člen funkční rodiny se musí podílet na tom, aby rodina správně fungovala. Přestože se to může zdát někomu jako příliš velká námaha, domnívám se, že není větší odměny, než být členem jedné takové funkční rodiny, na kterou se může každý člen spolehnout a svěřit se s jakýmkoli problémem.

2.1.6. Charakteristika současné rodiny

Rodina prochází v dnešní době mnoha proměnami, které jsou povětšinou způsobeny změnou životního stylu celé společnosti. Objevilo se několik trendů týkající se rodiny, které jsou dnes mnohem častější, než tomu bývalo ještě před několika lety. Tyto znaky současné rodiny jsou považovány za naprosto běžné, přestože ještě v minulém století by některé z nich byly považovány za zcela nemyslitelné.

Sobotková (2001) uvádí pět a Matoušek (1993) šest trendů dnešní doby týkající se rodiny, na prvním místě oba autoři jmenují odkládání sňatků a mateřství.

Tento trend je způsoben hned několika faktory, mezi které patří především vyšší vzdělanost a zaměstnanost žen, než tomu bývalo před několika lety. Mnoho mladých žen nejprve buduje kariéru a teprve poté zakládá rodiny. Dále mohou za pozdní mateřství dnes mnohem častější rozvedená a znovu uzavřená manželství, do kterých mnoho žen vstupuje s mladšími partnery, s kterými si pořizují první nebo další děti. Některé nezadané ženy naopak cítí, že brzy bude na dítě pozdě, a proto otěhotní s mužem, který není jejich stálým partnerem, a stávají se tak svobodnými matkami. Jako třetí, nicméně možná nejvíce zásadní důvod pozdního rodičovství, je kontrola porodnosti, která je způsobena širší nabídkou a větší dostupností antikoncepce, než

tomu bylo před několika lety. Antikoncepci však užívají především ženy do 35 let, proto je možné, že přibližně jedna třetina dětí matek nad 35 let a polovina dětí matek nad 40 let se rodí z neplánovaných těhotenství. Tyto ženy snížily svou důslednost braní antikoncepce, jelikož mylně předpokládaly, že již nemůžou otěhotnět. (Sobotková, 1993)

Jako druhý trend Sobotková (2001) uvádí nedobrovolnou bezdětnost neboli absenci rodičovství. V dnešní době má stále více párů problémy s početím potomka, což je pokládáno za stresující životní okolnost, která může mít vliv na psychiku jedinců a může vést i k odcizení od ostatních lidí, ztrátě sebeúcty či ke změnám pojetí vlastního já, kdy si jedinec vyčítá, že není schopen zplodit dítě. (Sobotková, 2001) Matoušek (1993) výše uvedený jev pojmenovává jako tendenci omezovat počty dětí v rodině či nemít děti vůbec.

Výrazný pokles porodnosti je charakteristický pro celou Evropu, většina států je pod reprodukční mírou, tedy pod úrovní dvou dětí na jednu ženu, české ženě se narodí za život podle údajů z roku 1997 jen 1,17 dítěte. (Demographic Development in Europe, 1998 In Možný, 2002) S neplodností pomáhá bojovat moderní technika, v České republice se v roce 2000 narodila z mimotělního oplodnění téměř dvě procenta ze všech dětí. (Možný, 2002) Přesto však podíl bezdětných žen poklesl za třicet let o více než třetinu a dále se očekává, že podíl celoživotně bezdětných opět stoupne, nejhorší prognózy říkají až nad pětadvacet procent. (Rychtaříková, 1994 In Možný, 2002)

Další trend je častěji se vyskytující rodina jen s jedním rodičem. Dle Goldenberga (1998 In Sobotková, 2001) tvoří přibližně 90% tohoto typu rodiny osamělé matky s dítětem, které se rozvedly, rozešly, ovdověly, dítě adoptovaly nebo porodily mimo manželství a jsou záměrně bez partnera.

Díky změně klimatu ve společnosti přibývá žen, které si pořizují děti za svobodna, v dnešní době již nejsou tyto ženy odsuzovány či negativně hodnoceny. Tento typ rodiny může mít podle Sobotkové (2001) i své výhody. Především ten, že dítě, které si pořídí starší žena, která nemá partnera, ale chce potomka, bude chtěné a plánované a bude o něj dobře postaráno. Další výhoda dle Sobotkové (2001) je ta, že u svobodných matek nehrozí rozvod či ovdovění, které by dítě stresovaly.

„V devadesátých letech počet dětí narozených provdaným matkám poklesl o 40 procent. Počet dětí narozených neprovdaným matkám však současně vzrostl o 76 procent.“
(Možný, 2002, s. 39)

Stejně obvyklá jako rodina s jedním rodičem se stává i jiná forma rodinného uspořádání a to nevlastní rodina. Nevlastní rodiny jsou ještě dnes přijímány veřejností poněkud skepticky, což může být způsobeno řadou mýtů a pověstí, které o nevlastních rodinách kolují. Například mýtus zlé macechy (nevlastní matky), který se vyskytuje v mnoha pohádkách, staví náhradní matky do nepříjemné pozice, jelikož je budoucí děti mohou brát jako nutné zlo. Na druhé straně je mýtus okamžité lásky, kdy se očekává, že matky budou své nevlastní děti ihned milovat a děti budou lásku opětovat. Tento mýtus mnoho matek zneklidňuje, když si uvědomí, že jejich city k nevlastním dětem jsou zmatené, přesto, že by je měly milovat. Tento mýtus vyvolává jen přehnané očekávání, které vede ke zklamání. Oba tyto mýty na matky nevlastních dětí působí, přestože na většinu nejspíš nevědomě. (Sobotková, 2001)

To, že je dnes více rodin pouze s jedním partnerem, do jisté míry souvisí s dalším trendem moderní doby, který Matoušek (1993) uvádí, a to je zvyšování rozvodovosti.

V České republice se rozpadá každé druhé manželství, což znamená, že ročně ztrácí trvalý kontakt s jedním z rodičů přes třicet tisíc dětí. Rozvod může mít vliv na duševní rozvoj dítěte. Na dětech se může podepsat boj rodičů o ně samotné či kladení si rozvodu za vinu. Tyto psychické stavy mohou vést až k psychickým poruchám, které nezřídka provázejí jedince po celý jeho život. (Kraus, 2008)

„Nejdůležitější změna spočívá v tom, že se relativně snižuje význam a důležitost přesvědčení, že jedním z cílů manželství je stálost a jeho dlouhé trvání. Například nesezdání partneři si nemyslí, že manželství „chrání citové pouto“ a že „je pro druhého důkazem opravdové lásky“. Trvání páru má hodnotu jen tehdy, pokud partner i nadále uspokojuje toho druhého tak, jak očekával.“ (Singly, 1999, s. 111-112)

Další typ rodiny, který se dnes vyskytuje stále více, je svazek homosexuálních partnerů. Přestože si homosexuálové získali pochopení téměř celé společnosti, jakmile se začne diskutovat možná výchova dětí homosexuálního páru, zaznívají slova nepochopení a pobouření. Dosavadní výzkumy však neprokázaly žádnou výraznou odlišnost mezi

výchovou páru heterosexuálů a homosexuálů, nicméně chybí dlouhodobá studie, jelikož tato výchova není běžná příliš dlouho. (Sobotková, 2001)

Výrost, Slaměník (1998) poukazují na změny týkající se předmanželské zkušenosti v oblasti sexu, které jsou až na některé specifické skupiny ve společnosti běžně přijímány. Pro intimní soužití manželů je předmanželská zkušenost významným činitelem. Nicméně zralost partnerů při prvních intimních zkušenostech je často pouze fyziologická, přestože by měla být i psychosociální. Přestože byl dle Výrosty a Slaměníka (1998) nezodpovědný přístup k sexu v 60. a 70. letech zbrzděn hrozbou AIDS, stále je sex povětšinou přijímán jako zdroj uspokojení bez možných vazeb na početí dítěte.

Jedna z dalších změn, kterou Matoušek (1993) uvádí, je tendence mladých lidí žít bez legálního sňatku, čili zakládat rodinu neformálně.

V dnešní době má mnoho mladých lidí pocit, že manželství znamená uzavření do předem určených rolí, kdy přestávají být sami sebou a musí zastávat roli manžela a manželky. Zůstat v nesezdaném svazku je pro ně věcí více vyhovující jejich individuálním požadavkům a odchod z takového partnerství je daleko snazší, tím se však tyto vztahy stávají daleko křehčími. K manželství se mladí lidé odhodlají většinou tehdy, pokud plánují společné děti, pokud však děti neplánují, dávají přednost žití společně bez sňatku, což znamená rozštěpení mezi rodinným životem a manželstvím. (Singly, 1999)

Matoušek (1993) dále uvádí, že poklesla ochota lidí vstupovat po rozvodu do dalšího svazku a pořizovat si další děti. Možný (2002) dodává, že přestože byla v roce 2000 celá čtvrtina sňatků uzavírána lidmi, kteří vstupovali do manželství podruhé, každý sedmý vstupoval do manželství již potřetí a každý padesátý nejméně počtvrté, sňatečnost rozvedených poklesla následovně:

„Ze sta rozvedených mužů se ročně ožení čtyři (před deseti lety to bylo ještě sedm), ze sta rozvedených žen se provdají tři (před deseti lety to bylo ještě více než pět).“
(Možný, 2002, s. 43)

Poslední trend týkající se rodiny, který Matoušek (1993) uvádí, je prodlužování doby, kdy děti a rodiče žijí spolu.

Většina trendů moderní doby ukazuje, že sílí prosazování zájmů jednotlivce nad zájmy celé rodiny. (Matoušek, 1993)

Výrost, Slaměnik (1998) se domnívají, že uplatňování vlastních potřeb před zájmy celku a zvýšená orientovanost na jedince jsou reakcí na dobu, kdy tomu bylo opačně a kdy byl zdůrazňován kolektiv, tedy na léta poválečná.

Mnoho lidí dnes více touží realizovat své „Já“ a upřednostňuje ho před společným „My“, nicméně ani to neznamena zánik manželství či rodiny. Stále je pro většinu lidí ideálem život v páru, který dává jedinci pocit, že není jen veřejnou osobou v pracovním procesu. Rodina pomáhá jedinci rozvinout se v autonomní osobnost, což je v sociálním světě, kde se stalo hlavní hodnotou individuální „já“, užitečný rys. (Singly, 1999)

Také Kraus (2008) se zaměřuje na charakteristické znaky současné rodiny, kde upozorňuje na demokratizaci uvnitř rodiny, která způsobila, že žena a muž již nemají předem určené role, žena je v mnoha případech hlavou rodiny a děti se více zapojují do organizace domácnosti, jsou vnímány více jako partneři, než tomu bývalo v minulosti. (Kraus, 2008) Dnešní model rodiny je stále častěji dvoukariérový, což je následek růstu vzdělanosti žen, který bohužel někdy způsobuje i rozpad rodiny. Zaměstnaná žena je na partnerovi méně závislá než žena v domácnosti, dokáže se o sebe postarat i bez partnera a to jí dává možnost nesetrvávat v manželství z jiných důvodů než z citových. (Singly, 1999)

V důsledku poklesu významu sousedských vztahů a snahy uniknout před dnešním rušným světem do klidu domova, se rodina často dostává do izolovanosti, kde často žije v uzavření před vnější společností. (Kraus, 2008)

Rodina se zmenšuje. Stále stoupá počet jednočlenných domácností a svobodných žen s dětmi. (Kraus, 2008)

Jednotliví členové rodiny si často hledají vlastní koníčky a rodina se jen málokdy sejde pohromadě, navzájem spolu nekomunikují, nespolupracují, dalo by se říci, že se jen tak doma míjejí, každý je odkázán sám na sebe a to včetně dětí. Jedná se o atomizaci života v rodině. (Kraus, 1998 In Kraus, 2008)

Pro dnešní moderní dobu je dále typické pracovní vytížení rodičů, které způsobuje nedostatek času na děti. Někteří movití rodiče se snaží vynahradiť dětem péči

množstvím dárků, které však problém neřeší, spíše mohou ničit charakter dětí, které se mohou stávat neskromnými, lakomými, namyšlenými. Na druhé straně je stále více rodin, které mají finanční problémy. Sílí diferencovanost rodin podle socioekonomické úrovně. Mnoho rodin se zadluží a nejsou schopny splácet. Tento jev se negativně projevuje v socializačním procesu, kde jsou často děti z chudých rodin šikanovány nebo se u nich samotných objevuje deviantní chování. (Kraus, 2008)

Z výše uvedených znaků vyplývá, že mnohé proměny rodiny jsou způsobeny především lepším postavením ženy ve společnosti. Ženy jsou více ambiciózní, chtějí být pracovně úspěšné, některé chtějí děti až po dosažení kariéry, některé dokonce vůbec. Důležité je pro ně zůstat soběstačnými a nezávislými na partnerovi, nebrání se otěhotnět bez stálého partnera, pokud mají dostatek financí. V dnešní době je mnohem častější, že si žena nechá své dívčí jméno i po svatbě, například jen pro to, že nevidí důvod, proč by ho měla měnit právě ona. Dalo by se říci, že ženám narostlo sebevědomí, možná si uvědomují, jaké měly ženy podmínky dříve a snaží se využít toho, že se situace změnila, často proto myslí nejprve na sebe a teprve poté na pořizování ratolestí, což jim pomáhá regulovat antikoncepci.

Moderní technika do vztahů zasahuje nejen antikoncepcí, ale také umělým oplodněním, které je velikou pomocí v době, kdy má mnoho párů problémy s početím dítěte.

Největším problémem rodin však stále zůstává vysoká míra rozvodovosti. Ukončit sňatek je dnes mnohem jednodušší, než tomu bývalo dříve a mnoho párů uzavírá sňatek s tím, že případné problémy vyřeší rozvod, čímž vždy trpí nejvíce děti, které ztrácí jednoho z rodičů, popřípadě si musí zvykat na novou rodinu. Na druhé straně dnes mnoho párů neuzavírá sňatek vůbec, nepokládají to za důležité, nemohou si svatbu z finančních důvodů dovolit nebo se jen obávají rozvodu. Společnost již nesezdané soužití či nemanželské děti neodsuzuje, jak tomu bývalo kdysi.

Další jev, který převládá většina lidí již neodsuzuje, je homosexualita a homosexuální partnerství. Taková soužití se dnes vyskytují stále více a je možno je diskutabilně považovat za rodinu. Tento fakt ukazuje, že naše společnost se stává tolerantnější a zbavuje se veškerých předsudků, které kolují o této problematice. Přestože výchova dětí těchto párů veřejností není podporována, některé ženy otěhotní a dítě vychovávají s jinou ženou. Toto dítě může být stále ještě od ostatních dětí za tuto skutečnost terčem

útoků, které snad časem vymizí, prozatím je na učitelé a jiných autoritách pokusit se situaci mezi dětmi změnit a vést je k toleranci.

2.1.7. Vliv finanční krize na rodiny s dětmi

Oblíbené heslo minulého režimu znělo: Rodina, základ státu! Vláda motivovala a finančně podporovala občany, aby měli co nejvíce dětí, aby se pak mohla chlubit, jak "šťastní občané" zakládají rodiny. Současná vláda však z důvodu velkého státního dluhu učinila reformní úsporná opatření, která se dotýkají i rodin s dětmi. Změny týkající se porodného, sociálních dávek, rodičovské či nemocenské mohou mít veliký vliv na fungování rodiny, zejména pokud rodina nedisponuje dostatečnými finančními prostředky.

Ve výchově mladších dětí je výše příjmu domácnosti jeden ze základních parametrů určující rizikovou skupinu. Chudoba je velmi důležitým faktorem ovlivňující úspěšnost dětí ve škole. V Evropě žije na hranici chudoby téměř jedna z šesti domácností s dítětem mladším šesti let. (Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities, 2009)

Obavy ze ztráty zaměstnání trápí v současnosti mnoho lidí. Svaz průmyslu a dopravy ČR uvádí tyto údaje, na kterých je patrný výrazný vzestup nezaměstnanosti k prosinci loňského roku.

"K 31. 12. 2010 evidovaly úřady práce celkem 561 551 uchazečů o zaměstnání. Jejich počet je o 54 911 osob vyšší, tj. o 10,8 % vyšší než ke konci předchozího měsíce, ve srovnání se stejným obdobím roku 2009 vzrostl o 22 415."

(<http://www.spcr.cz/statistika/nezamestnanost.htm>)

Buchtová (1992 In Výrost, Slaměník, 2001) uvádí, že v některých rodinných soužití, kde jeden z partnerů přijde o práci, se neurotické potíže přenáší z nezaměstnaného partnera na zaměstnaného a dokonce se přenášejí i na jejich děti. Stres působící na rodinu se násobí, pokud jsou nezaměstnaní oba partneři. Jeden z faktorů, který pomáhá jedinci zvládnout těžkou situaci, je opora ze strany partnera a rodiny. Dlouhodobá nezaměstnanost v rodině tedy ovlivní rodinné soužití a zároveň prověří kvalitu rodinných vztahů. (Buchtová, 1992 In Výrost, Slaměník, 2001)

Ztráta zaměstnání otce v rodině, kde jsou dospívající děti vnímající otce jako autoritu zajišťující živobytí, může vést, mimo jiné, i ke snížení jeho postavení v rodinném žebříčku, což může způsobovat psychické problémy dalších členů rodiny. (Výrost, Slaměník, 2001)

Ve finanční tísní nevidí někteří lidé jiné východisko, než si půjčit peníze, Český statistický úřad uvádí, že v roce 2008 si lidé půjčili 875 miliard korun, což je čtrnáctkrát více než tomu bylo v roce 1997.

(http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/31_7_2008_csu:_zadluzenost_ceskyh_domacnosti_roste_ale_neni_zatim_nebezpecna)

Bohužel, zadlužení nepřináší mnohdy kýžený výsledek, v některých případech nemají rodiny na splácení splátek, což může končit exekucí a především to může mít vliv na psychiku všech členů domácnosti, děti nevyjímaje.

Staré přísloví říká, že peníze nejsou všechno, nicméně finanční stránka rodiny je i přesto důležitým faktorem pro harmonický chod domácnosti, nedostatek peněz může způsobit i obrovskou rodinnou krizi. Na druhou stranu ani přepych a nadbytek finančních prostředků není zárukou funkční rodiny a často tomu bývá právě naopak.

2.2. Rodina ve školním prostředí

2.2.1. Možné problémy spojené s učivem o Rodině

Obsah hodin

Obsah společenskovedních předmětů, do kterých patří i téma rodiny, je neustálým předmětem diskuse. Především téma rodiny se ukazuje být v tomto směru problematické, zdá se být nelehkým úkolem určit, co by si měly děti z hodin věnovaných rodině odnést, jaké znalosti či postoje jim má učitel, který má na toto učivo svůj subjektivní pohled, předat. Někteří autoři upozorňují na nic neříkající obsah společenskovedních předmětů.

Ravitch (1987 In Brophy, VanSledright, 1993) přirovnává většinu obsahu společenskovedních předmětů na prvním stupni ke "starým známým řečem ze společnosti" dávající povětšinou dohromady souhrn nudných informací, o které se žáci nezajímají a které znát nepotřebují, jelikož v průběhu jejich vývoje by těchto znalostí nabyli v běžných životních situacích.

Dvořáková (2008) dodává, že neexistuje mnoho průkazných informací, jak vypadá výuka společenskovedních disciplín na českých školách, nicméně lze předpokládat, že představy reformátorů kurikula v šedesátých letech byly trochu odlišné.

I v současné době jsou však tendence výuku společenskovedních disciplín posouvat dál, především apelováním na rozšíření orientace předmětu i na nadoborové kompetence a větší využití činnostního a projektového vyučování. S tímto trendem však mohou přijít i problémy, které se týkají stále nedostatečné rozpracovanosti obsahového pojetí předmětu. (Janík, 2007)

Učebnice a učební materiály

Na tom, jak kvalitní bude výuka, mají samozřejmě podíl i používané učebnice a učební materiály. Larkins, et al. (1987 In Brophy, VanSledright, 1993) kritizují učebnice společenskovedních předmětů v USA pro první stupeň, ve kterých jsou cíle a obsah

vázány jen k učebnici a které by měly obsahovat více učení založené na zkušenosti či zážitku. (Larkins, et al. 1987 In Brophy, VanSledright, 1993)

Někteří další kritici vzdělávacího systému společenskovedních předmětů si stěžují, že učebnice dávají důraz na velké množství učiva, prezentování informací a faktů jako básniček před propojováním souvislostí okolo důležitých pojmů. Učebnice obsahují příliš mnoho textu, který je nejasný, jelikož materiál je zhuštěný a neúplný. Obrázky a grafika často nesouvisí s nejdůležitějšími myšlenkami v textu, což svědčí o nedostatku ucelenosti. (Brophy, VanSledright, 1993)

Učitelovo pojetí

Snad nejvíce ovlivní průběh výuky to, jakým způsobem se na probíranou látku dívá učitel a jaké jsou jeho postoje, hodnoty a znalosti týkající se daného učiva.

Janík (2007) překládá do češtiny koncepci didaktické znalosti obsahu, kterou zpracoval americký pedagog a psycholog Shulman (1986). Dle této teorie je jednou z důležitých charakteristik dobrého učitele rozvinutá znalost pedagogického obsahu, která je složena ze tří komponentů:

Znalosti vědních a jiných oborů (Subject matter content knowledge) se týkají všech faktů a pojmů daného oboru, které učitel nejen dětem předkládá, ale také chápe vztah mezi nimi či poměr mezi teorií a praxí. V ideálním případě by měl učitel rozumět, proč a z jakých příčin obsahy vyrůstají, což mu pomůže posoudit, která témata jsou v dané disciplíně zásadní a která jen vedlejší či okrajová. Dvořáková (2008) dodává, že tato "prostá" znalost učiva bývá považována za předpoklad toho, aby mohl učitel daný předmět vyučovat.

Didaktické znalosti obsahu (Pedagogical content knowledge) se posouvají od znalostí obsahu ke znalostem pro vyučování, jako jsou například znalosti různých forem prezentace učiva, které pomáhají druhým lidem porozumět daným obsahům a tématům.

Znalosti kurikula (Curriculum knowledge) - Od učitele se očekává orientace v médiích a didaktických prostředcích, které využívá při výuce takovým způsobem, že dochází ke vzniku mezipředmětových vztahů. (Janík, 2007)

Jelikož se zde bavíme o učivu prvního stupně, můžeme jen předpokládat, že většina učitelů má přinejmenším "prostou" znalost obsahu a někteří i didaktickou znalost či

znalosti kurikula, nicméně problém nemusí být jen na straně znalostní, ale také na straně přístupu a pojetí daného učiva, či v tom, jakou mu učitelé přikládají důležitost.

Některé americké studie ukazují, že učitel společenskovedních předmětů je často více zaměřený na přívětivost ke studentům než na probíranou látku, většinou dává důraz na výchovu k občanství, učení velkého množství faktů a vštěpování tradičních a místních hodnot. (Brophy, VanSledright, 1993)

Dalším faktorem je to, do jaké míry učitel pracuje s učebnicí. Stará et al. (2010) s oporou o Sikorkovou (2002) upozorňují na fakt, že učitelé mnohdy předložené učivo v učebnici přetvářejí a mění dle svého uvážení a žákům ho prezentují v pozměněné podobě.

Vztahem mezi kurikulárními dokumenty a učitelem se zabývá i Remillardová (2005), která zmiňuje, že charakteristiky učitele, jako jsou jeho znalosti, schopnosti, přesvědčení, vnímavost a zkušenosti, ovlivňují jeho učební styl. Nakolik dokáže učitel pracovat s kurikulárními dokumenty určuje především jeho vnímavost, postoj k učebnímu materiálu a také učitelova profesionální totožnost vztahující se k používanému zdroji. Tyto faktory jsou velice důležité, jelikož jsou ukázkou toho, jak veliký vliv mají na vztah mezi učitelem a učebním materiálem. Dá se říci, že dle těchto faktorů se kurikulum stává osobním návrhem učitele. (Remillardová, 2005)

Žáci

Také žáci mají vliv na průběh výuky a její kvalitu, proto je důležité si uvědomit, jak rodinu vnímají oni. Fisher et al. (1984 In Brophy, Alleman, 2005) popisuje porozumění příbuzenským vztahům v rodině u dětí jako komplexní a vícestupňový proces, který začíná konkrétní a končí abstraktní úrovní myšlení. Proces má čtyři stupně.

Nejprve jsou konkrétní představy, kdy děti již od tří let používají nejčastější termíny, jako jsou máma, táta, babička, kterými oslovují lidi z rodiny i mimo ni. Chápou, že máma je žena, ale neuvědomují si, že aby byla žena mámou, musí mít potomka, nerozumí totiž ještě příbuzenským vztahům.

Druhý stupeň je koncept raných vztahů. Okolo čtvrtého až pátého roku začínají děti koordinovat příbuzenské vztahy a rozumět vztahu mezi lidmi, stále však přesně

nerozumí příbuzenským vztahům. Příbuzní jsou podle nich ti lidé, kteří žijí ve stejném domě či ti, kteří se mají rádi.

Dále následuje rozvinutý koncept vztahů, který nastává mezi šestým a sedmým rokem. Děti začínají uspořádávat příbuzenské vztahy do systému či příbuzenské sítě. Rozumí tomu, že jedna osoba může mít v rodině více rolí (matka i manželka). Do seznamu své rodiny začínají zahrnovat i prarodiče či bratrance a uvědomují si, že členové rodiny, kteří odešli z domu, jsou stále příbuzní.

Poslední stupeň jsou plně abstraktní představy. Schopnost dětí definovat příbuzenské vztahy se rozvíjí v průběhu středního školního věku. Během dospívání začínají chápat plný účel koncepce příbuzenských vztahů a rozumí svému kulturnímu systému na abstraktní a obecné bázi.

Odloučení či rozvod mohou dětský vývoj zkomplikovat, jelikož v období raných konceptů považují děti za rodiče toho, kdo žije ve společné domácnosti, proto si mohou myslet, že pokud se rodič odstěhuje, už dále není jeho rodičem. Toto je také část důvodu, proč si někdy děti myslí, že se rodiče rozvádí kvůli něčemu, co provedly ony, spíše než z důvodu úpadku vztahu mezi rodiči. (Fisher, et al. 1984 In Brophy, Alleman, 2005)

Brophy a Alleman (2005) pomocí rozhovorů zjišťovali, jaké mají představy o rodině žáci prvního stupně. Nejprve se děti ptali na definici rodiny a na důvod, proč většina lidí žije v rodinách. Většina definic zdůrazňovala emocionální vazby a sdílené činnosti, v rodině se lidé mají rádi a společně tráví svůj čas. Pouze jedenáct z devadesáti šesti žáků zmínilo příbuznost skrze porod či svatbu. Pokud se zaměříme na příbuzenské vztahy, snáze žáci definují prarodiče, hůře pak strýce a bratrance a největší problémy jim dělá definovat vztahy v širší a nevlastní rodině.

Na výzvu porovnat rodinný život nyní a v minulosti reagovala většina dětí tak, že uváděla obecné změny v průběhu historického vývoje (jízda v autě místo na koních) raději než konkrétní změny týkající se rodiny. Někteří uvedli změny týkající se práce, například že otcové pracují více v kancelářích namísto na poli. Děti vykazovaly velmi malé či žádné povědomí o změnách v rodinném složení a životním stylu, které doprovodily průmyslovou revoluci.

Učitelé by si měli být vědomi toho, že dotazovaní žáci odpovídali o své rodině více realisticky a občas dokonce cynicky než idealisticky. (Brophy, Alleman, 2005)

Dle výše uvedených stanovisek se nabízí názor, dle kterého je téma rodiny ve škole chápáno jako problémové. Hodiny jsou pro žáky nudné, jelikož se nedozvídají nic nového, v některých učebnicích je téma rodiny zpracováno nepříliš šťastným způsobem, část učitelů si s tímto tématem neví rady, jiní ho nepovažují za důležité, zaujímají k němu vlastní postoje, jsou ovlivněni fungováním ve své rodině a mnohdy se domnívají, že přílišné zaobírání se rodinou může být pro některé žáky nepříjemné.

V další podkapitole se proto pokusím shromáždit některé postřehy, rady či přístupy, které se váží k tématu rodiny a mohly by učiteli pomoci lépe se vyrovnat s tímto tématem.

2.2.2. Doporučené přístupy k učivu o rodině

Z předchozí podkapitoly vyplývá, že pojetí učiva o rodině by mělo být více založené na dětských zkušenostech a zážitcích. Pokud se probírá sousedství, učitel by měl pomoci dětem zkoumat jejich vlastní sousedství a nikoli nechat je číst informace o sousedství v učebnici. (Larkins, et al.1987 In Brophy, VanSledright, 1993)

Doporučuje se tedy pracovat s konkrétními rodinami dětí ve třídě, nicméně mnohé učitelky mají obavy, že je to pro některé děti, například z neúplných rodin, citlivé téma. Dle Campionové (1995 In Sobotková, 2001) však není pro dítě důležitá kvantita rodičovství, tedy zda má jednoho či dva rodiče, ale spíše kvalita. Sobotková (2001) dodává, že kvalita rodinného prostředí je velice důležitá a zárukou zdravého vývoje dítěte rozhodně není jen otcova pouhá přítomnost, a na druhou stranu ani rozvod nemusí pro dítě znamenat trvalý handicap v jeho vývoji. (Sobotková, 2001) Musíme si tedy uvědomit, že ne všechny děti bez jednoho rodiče mají těžší situaci než ty, které mají rodiče oba.

Pokud jde o děti z náhradních rodin, 80% je naprosto bezproblémových a 20% má určité problémy (deprese, poruchy chování, zhoršení školního prospěchu), což je o 10% více, než se uvádí u dětí v původních rodinách. Dětský vývoj nejvíce poškozuje přetrvávající konflikt mezi biologickými rodiči, nikoli rozvod a následné manželství.

V nevlastních rodinách můžeme spatřit i některá pozitiva, děti vidí své rodiče šťastnější a učí se přizpůsobovat. (Sobotková, 2001)

Domnívám se tedy, že nelze všechny děti z rozvedených či náhradních rodin považovat za jedince, pro které je rodina citlivým tématem. Učitel by měl nejprve zjistit, zda jsou ve třídě děti, které rozvodem či náhradní rodinou trpí a poté s nimi pracovat individuálně, stejně tak s dětmi, které pochází z rodin úplných, ale z různých důvodů nefunkčních. Brophy, Alleman (2005) dodávají, že učitelovy pokusy pomoci dítěti, které je rozhněvané na své rodiče, jsou více vhodné ve formě individuální podpory a rady než ve formě společenskovední lekce o rodině.

Téma rodiny může být naopak pro učitele výborným prostředkem, který mu pomůže odhalit, zda je situace v rodinách dětí optimální či nikoli a je na učiteli pokusit se jim v některých oblastech pomoci či se ve vážných případech obrátit na odbornější pomoc.

Dle Brophy, Allemana (2005) jsou děti na prvním stupni připraveny přijmout mimo učiva o rodinných ideálech vykreslených v literatuře i realistické společenskovední informace, které se budou týkat rodinného života z hlediska historie a různých kultur. Hodiny o rodinném životě mohou rozvinout základní sociální chápání o životě v různých historických obdobích, zeměpisných regionech a kulturách. Prančlová (2010) se ve své Diplomové práci ptala učitelů a psychologů, zda učit společně s rodinou i souvislosti historické a mezikulturní. Z odpovědí dotazovaného vzorku (11 učitelů a 7 psychologů) vyplynulo, že plánovitě učivo spojené s rodinou v tomto kontextu neučí, nicméně z ukázek rozhovorů vyplývá, že tento nápad považují za realizovatelný a dokonce užitečný. Učitelé se společně s psychology shodují, že je to výborný prostředek pro uvědomění si mnohých odlišností mezigeneračních i multikulturních, nicméně uvádějí, že by toto propojení zařadili na první stupeň od třetí či čtvrté třídy.

Z výzkumu Prančlové (2010) dále vyplynulo, že mnoho učitelů se bojí v hodině definovat rodinu vzhledem k její variabilitě a pokud ji definují, tak přes její emocionální funkci, tedy jako místo bezpečí apod. Nicméně orientaci v příbuzenských vztazích učitelé uváděli jako problém pro mnoho dětí, kterému se musí věnovat a který se výborně procvičuje prostřednictvím rodokmenů, jako nástroje pro uvědomění si propojenosti vztahů a biologických předků.

Učitelé dále upozornili na fakt, že stále pozorují v mnoha dětských rodinách genderové stereotypy, proto si dávají během svých hodin pozor, aby zdůrazňovali zaměnitelnost rolí i mezi pohlavími. Velkou pozornost věnují i tomu, aby si děti uvědomily, že i ony mohou přispět svou činností do chodu domácnosti a v mnohém rodičům pomoci.

Učivo, které bylo dále zmiňováno jako součást tématu rodiny, se týkalo formování postojů, empatie, pravidel, rituálů, základů sexuální výchovy, konfliktů v rodině a především jejich konstruktivních řešení. Zajímavý byl i podnět jednoho učitele zařadit do výuky otázku smrti v rodině. Psychologové s tímto nápadem souhlasí především proto, aby se smrt stala více součástí života. Jeden z psychologů navrhuje spojit toto téma například s Harrym Potterem, který přišel o rodiče.

K otázce variability rodin a patologie v rodině se vyjadřovali učitelé spíše negativně. Patologie je dle jejich názoru téma spíše pro odborníky, děti by měly ale rozeznat neadekvátní chování rodičů k nim samotným. Variabilita rodiny a sní spojené homosexuální partnerství je dle učitelů spíše pro starší děti. Psychologové však uvádí, že by se variabilita rodin a homosexualita probírat měly, ale spíše ve vyšších ročnících prvního stupně. (Prančlová, 2010)

Domnívám se, že pokud bude výuka založena více na činnostech, projektech, zážitcích a dětských zkušenostech, stane se pro žáky více atraktivní. Většina menších dětí vypráví o své rodině velice ráda, čehož by mohl učitel využít ku prospěchu vyučovací hodiny, vždyť téma rodiny je svou povahou ideální pro různé modelové situace, hry či diskuse.

Zajímavá myšlenka týkající se obsahu hodin je začlenění historie a různých kultur, což by vyřešilo problém nezajímavosti a prázdnoty. Dle mého názoru je rodina výborným prostředkem pro výuku většiny průřezových témat. V multikulturní výchově lze ukázat odlišnosti na rodině dětí a rodině v jiné zemi, která má odlišnou kulturu. Do osobnostní a sociální výchovy patří mezilidské vztahy, komunikace a vytváření správných hodnot a postojů, které jsou velice důležité pro fungování rodiny. V mediální výchově lze diskutovat o vlivu médií na rodinu žáka, zda kupují noviny, sledují televizní zprávy atd.

Na otázku zda učit i o různých variacích rodin bych určitě odpověděla kladně, jelikož tím se děti učí také toleranci a pochopení. Homosexualita je samozřejmě specifitější, nicméně v dnešní době se s ní mohou děti setkat a učitel by jim měl proto spíše pomoci utvořit si k této problematice zdravý postoj a dovést je k porozumění a toleranci.

Je Samozřejmě důležité naučit děti základní věci, jako jsou příbuzenské vztahy či funkce rodiny, nicméně téma rodiny může přinášet mnohem více. Děti díky rodině mohou srovnávat různá historická období, různá místa na Zemi a s tím spojené různé kultury.

2.2.3. Téma rodiny v kurikulárních dokumentech

Před samotným studiem kurikulárních dokumentů uvedu několik oblastí, které jsem na základě studia odborné literatury (kapitoly 2.1., 2.2.) identifikovala jako ty, které by bylo možné a žádoucí zařadit do učiva v primární škole:

Z kognitivní domény to jsou znalosti o funkci rodiny, orientace v příbuzenských vztazích, pochopení rolí jednotlivých členů, dále pak znalost různých typů rodiny a forem rodinného soužití, rodina z pohledu historie a různých kultur, rozlišení patologického chování v rodině, znalost základních práv dítěte, pochopení změn týkajících se dospívání a základů sexuality a pochopení termínu domov.

Z afektivní domény to jsou především postoje a hodnoty. V souvislosti s dnešní dobou uvádím na prvním místě toleranci, ke které bychom měli děti vést. Dále pak soucit, vstřícnost, ochotu pomáhat, chuť naslouchat, empatie, pozitivní komunikace a orientace v komunikaci, schopnost řešit konflikty a především je nevyvolávat.

Další podkapitoly nastiňují, jak je téma Rodiny zpracováno v Rámcovém vzdělávacím programu ZV, ve třech školních vzdělávacích programech a ve třech řadách učebnic Prvouky.

2.2.3.1. Téma rodiny v RVP ZV

Téma rodiny se v Rámcovém vzdělávacím programu ZV vyskytuje ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, přičemž vzdělávací obsah týkající se domova a rodiny je zastoupen ve větším či menším rozsahu ve čtyřech z pěti tematických okruhů v této vzdělávací oblasti, a to těchto: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas a Člověk a jeho zdraví.

V tematickém okruhu Místo, kde žijeme, se v učivu objevuje prostředí domova a orientace v místě bydliště. Očekávaný výstup v prvním období je, že žáci vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště. Ve druhém období by již děti měly určit a vysvětlit polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu. (RVP ZV, 2007)

Nejvíce se téma rodiny objevuje v tematickém okruhu Lidé kolem nás. Rámcový vzdělávací program ZV uvádí níže uvedené učivo týkající se rodiny, které by mělo být probráno na prvním stupni základní školy:

"Rodina - postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, život a funkce rodiny, práce fyzická a duševní, zaměstnání; soužití lidí - mezilidské vztahy, komunikace, pomoc nemocným; chování lidí - vlastnosti lidí, pravidla slušného chování; právo a spravedlnost - základní lidská práva a práva dítěte." (RVP ZV, 2007, s. 40)

Dle očekávaných výstupů by měl žák v prvním období především rozlišovat blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi, dále by měl žák odvodit význam a potřebu různých povolání a pracovních činností. Ve druhém období by měl již vyvodit a dodržovat pravidla pro soužití v rodině a rozpoznat ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva. (RVP ZV, 2007)

Tematický okruh Lidé a čas se zabývá rodinou jen okrajově. Žák by měl dle jednoho z očekávaných výstupů v prvním období na příkladech porovnávat minulost a současnost a uplatňovat elementární poznatky o sobě, rodině, činnostech člověka, lidské společnosti, soužití, zvycích a práci lidí. (RVP ZV, 2007)

Část tematického okruhu Člověk a jeho zdraví je věnována partnerství, rodičovství a základům sexuální výchovy spjatými s tímto učivem:

"Rodina a partnerství, biologické a psychické změny v dospívání, etická stránka sexuality, HIV/AIDS (cesty přenosu)." (RVP ZV, 2007, s. 42)

Dle očekávaných výstupů by měl žák uplatňovat ohleduplné chování k druhému pohlaví a orientovat se v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku. (RVP ZV, 2007)

Hodnoty a postoje související s rodinou nalezneme i v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova, v první řadě v tematickém okruhu Sociální rozvoj, jehož součástí jsou mimo jiné i mezilidské vztahy, komunikace a kooperace.

Výše jmenované tři oblasti by měly u žáka rozvíjet sociální hodnoty a postoje, tématu rodiny se týkají například péče o dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora a pomoc, pochopení řeči lidských skutků, empatické a aktivní naslouchání, komunikace v různých situacích, otevřená a pozitivní komunikace, odhalení lži a předstírání v komunikaci, rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci, kam patří i jasná a respektující komunikace či řešení konfliktů. (RVP ZV, 2007)

V oblasti morálního rozvoje se rodiny dotýká řešení problémů a rozhodovací dovednosti, ve kterých se žák učí řešit problémy, rozhodovat se z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí a řešit problémy v mezilidských vztazích. Žák si dále vytváří analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování, učí se, co znamenají pojmy jako odpovědnost, spolehlivost, respektování, pomáhající a prosociální chování. (RVP ZV, 2007)

K tématu rodiny se v Rámcovém vzdělávacím programu ZV váže relativně velké množství učiva, nicméně jsou zde úplně vynechány různé typy rodiny či formy rodinného soužití, což považuji za veliký nedostatek. V dnešní době se děti mohou setkat s různými typy rodinného soužití, jako jsou například dvoučlenné rodiny v podobě jednoho rodiče s dítětem, mezigenerační rodiny, bezdětné páry či diskutabilní soužití homosexuálního páru. Dále by děti měly mít alespoň povědomí o to, že některé děti žijí v dětských domovech či v jiné náhradní rodičovské péči. Domnívám se, že toto učivo by v Rámcovém vzdělávacím programu ZV chybět nemělo, jelikož děti musí vědět, že "rodina" může mít mnoho podob a lidé žijící v jiném soužití si nezaslouží posměch.

Očekávaných výstupů, které se více či méně vztahují k tématu rodiny, je v RVP ZV poměrně málo. Například funkce rodiny je zmíněná v učivu, nicméně očekávaný výstup, ve kterém by děti měly popsat funkci či důležitost rodiny, zde chybí. Kladně hodnotím fakt, že rodina je v RVP ZV uváděna i v časovém kontextu, děti mají v souvislosti s rodinou porovnávat minulost a současnost, o jiných kulturách však zmínka není.

2.2.3.2. Téma rodiny v ŠVP

V této podkapitole zkoumám pojetí učiva o rodině ve třech náhodně vybraných školních vzdělávacích programech. Školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu ZV, každá škola si ho vypracovává sama dle konkrétních podmínek ve škole a předchozích zkušeností. Škola nemusí dodržet všechny požadavky Rámcového vzdělávacího programu ZV, může něco vynechat či naopak přidat. Zaměřila jsem se proto především na učivo, které se v RVP ZV nevyskytuje a školy ho uvedené mají.

Zkoumané byly školní vzdělávací programy z těchto škol: ZŠ M. Horákové, Hradec Králové (dále jen ŠVP1), ZŠ Lipenec, Louny (dále jen ŠVP2) a ZŠ Hanspaulka, Praha 6 (dále jen ŠVP3)

Tematický okruh Místo, kde žijeme

Všechny tři školy uvádějí podobné očekávané výstupy, jen málo z nich se liší od očekávaných výstupů v RVP ZV.

"Žák určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu."
(RVP ZV, 2007, s. 39)

Tento výstup nalezneme v naprosto stejném znění v ŠVP2, v ŠVP1 se také vyskytuje, pouze je vynecháno "nebo pobytu".

Zvládnutí orientace v místě bydliště se vyskytuje ve všech třech programech, ačkoli v ŠVP3 se má žák orientovat pouze v jednoduchém plánu a mapě bydliště, orientace ve skutečném prostředí či zvládnutí cesty domů, jako je v ŠVP1, uvedené nejsou.

Očekávané výstupy, které nenalezneme v RVP ZV, jsou pouze tři. Jeden ze jmenovaných výstupů v ŠVP1 byl: *"Žák si Rozšiřuje historické znalosti o místě bydliště a širším okolí"*. Nicméně zde chybí aktivní sloveso, proto pochybuji, zda můžeme brát tuto větu jako očekávaný výstup. Naproti tomu ŠVP2 uvádí hned dva nové očekávané výstupy:

"Žák umí vyprávět o svém domově, bydlišti a okolí; Žák dokáže popsat rozdíl mezi rodinným domem a panelových bytem."

Tematický okruh Lidé kolem nás

Společné učivo, které lze najít ve všech třech programech, se týká vyjmenování rodinných příslušníků, orientace v příbuzenských vztazích, rozdělení rolí v rodině, vysvětlení důležitosti rodiny a její funkce a také smyslu lidské práce a všech povolání. V ŠVP1 má žák rozlišit fyzickou a duševní práci a později dokonce rozlišit vazby mezi nimi. Zatímco dle ŠVP2 by žák měl mít vlastní představu o tom, čím by chtěl být.

Další okruh, který je zmiňován v ŠVP1 a v ŠVP2, se týká rozlišování správného a špatného chování. V ŠVP1 je hned několik očekávaných výstupů s touto problematikou.

"Žák hovoří o chování v rodině; Žák rozliší nesprávné chování u jiných i u sebe; Žák dokáže posoudit nesprávné chování a vysvětlí správný postup nápravy; Žák se snaží rozpoznat ve svém okolí jednání a chování, která nelze tolerovat a která porušují základní lidská práva "

Pozornost je dále věnována mezilidským vztahům, pravidlům soužití lidí, odlišnosti mezi lidmi, lidskému právu a ohleduplnosti. Také zde se mnoho očekávaných výstupů shoduje s těmi v RVP ZV, avšak ŠVP1 uvádí i výstupy nad rámec RVP ZV:

"Žák si prohlubuje poznatky o mezilidských vztazích a vzájemné komunikaci; Žák si upevňuje vědomosti o základních lidských právech; Žák posoudí mezilidské vztahy a vzájemnou komunikaci na základě vlastních zkušeností"

První dva výstupy opět neobsahují aktivní sloveso, proto můžeme považovat za očekávaný výstup pouze třetí z nich. ŠVP2 uvádí tyto nové očekávané výstupy:

"Žák umí pomáhat ve svojí rodině s domácími pracemi; Žák se snaží o ohleduplnost (církve, rasy, pomoc slabším), rozpoznává netolerantní jednání a chování, snaží se o klidné řešení problémů, je seznámen s právní ochranou, problémy nesnášenlivosti"

Tematický okruh Lidé a čas

Ve ŠVP1 se nachází několik očekávaných výstupů k tomuto tématu.

"Žák porovnává na příkladech odlišnosti života lidí; Žák porovnává zvyky a práci lidí v minulosti a současnosti; Žák vypráví o zvycích a práci lidí; Žák objasňuje odlišnosti způsobu života a bydlení dříve a nyní; Žák rozpozná současnost a minulost"

ŠVP2 uvádí pouze tento výstup vztahující se k rodině:

"Žák srovnává způsob života a práce v minulosti a současnosti"

Dva očekávané výstupy uvádí i ŠVP3.

"Žák vypráví o svých zkušenostech z rodiny a ze společenského života, hodnotí je a hledá souvislosti; Žák si všímá změn a porovnává současnost a minulost"

Tematický okruh Člověk a jeho zdraví

Tento tematický okruh se týká rodiny především z hlediska partnerství, rodičovství a základů sexuální výchovy. Očekávaný výstup z RVP ZV *"Žák uplatňuje ohleduplné chování k druhému pohlaví a orientuje se v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku"* (RVP ZV, 2007, s. 42) můžeme najít ve stejném znění i v ŠVP2, rozložený do dvou vět i v ŠVP1 a v trochu pozměněné podobě i v ŠVP3.

Školní vzdělávací programy se dále zabývají krizovými situacemi a nežádoucí komunikací. ŠVP3 uvádí tento výstup:

"Žák rozpozná odchylky od „normálních„ vztahů; v jednoduchých případech posoudí, zda se jedná o protiprávní jednání; rozpozná situace ohrožující život nebo fyzický, duševní či mravní vývoj dítěte (zneužívání, týrání); dokáže v takovýchto situacích pomoci/poradit nebo požádat o pomoc (linka důvěry)"

V ŠVP1 se žák nejprve s krizovými situacemi seznamuje, učí se dbát na své bezpečí a znát místa, kde vyhledat pomoc, později již má krizové situace rozlišit a diskutovat o nich. Žák by měl také dokázat odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná a dle ŠVP2 také být schopen odmítnout nepříjemné doteky, rozeznat nebezpečná místa a odmítnout návrhy a lákání.

Všechny tři programy se zabývají změnami v dospívání, ale pouze ŠVP1 uvádí jako očekávaný výstup vysvětlení pojmu rodina a partnerství.

ŠVP3 uvádí navíc tyto výstupy, které se týkají intimních a mezilidských vztahů:

"Žák o intimních otázkách hovoří na úrovni a používá vhodná pojmenování; Žák se orientuje v biologických a psychických změnách v dospívání; k popisu těchto změn užívá vhodné pojmy; Žák rozlišuje různé úrovně mezilidských vztahů (vztahy společenské; rodinné; intimní...)"

Většina očekávaných výstupů ve zkoumaných školních vzdělávacích programech byla buď přímo okopírována z RVP ZV, nebo opsána v pozměněné podobě. Ve všech programech byla tématu rodiny věnována minimálně stejná pozornost, jako v RVP ZV. Počet očekávaných výstupů týkající se rodiny oproti RVP ZV vzrostl, nicméně jen několik výstupů přinášelo něco nového.

V ŠVP1 bylo velké množství očekávaných výstupů, které spadaly do kognitivní domény, ale které se nedaly zařadit k ani jednomu vzdělávacímu cíli dle Bloomovy taxonomie, jelikož výstup neobsahoval aktivní sloveso.

Mnoho uvedených výstupů by mohlo učiteli pomoci diagnostikovat případný problém v rodině, například výstupy, kdy žák hovoří o chování v rodině či vypráví o svých zkušenostech z rodiny a ze společenského života, což učiteli pomůže udělat si obrázek, jak to v dané rodině vypadá a zda je vše v pořádku.

Nejvíce očekávaných výstupů z hlediska pojetí rodiny v kontextu mezičasovém přináší ŠVP1, ve kterém se objevuje i jeden výstup, kdy žák na příkladech porovnává odlišnosti života lidí. Není zde uvedeno, zda odlišnosti mají být v různých časových obdobích. Tento výstup by se proto mohl vztáhnout i na odlišnosti spojené s různými kulturami.

Také ani v jednom ze zkoumaných školních vzdělávacích programů nebyla zmínka o různých typech rodiny či formách rodinného soužití. Vyskytovaly se pouze výstupy týkající se odlišnosti lidí, avšak vždy jen ve spojitosti se spolužáky a spoluobčany a nikdy ne s rodinou. Na druhou stranu se ve školních programech vyskytovaly i výstupy týkající se důležitosti rodiny, což v RVP ZV vedeno nebylo.

2.2.3.3. Téma rodiny v učebnicích Prvouky

V předchozích podkapitolách jsem se zaměřila na pojetí učiva o rodině v RVP ZV a ŠVP, nyní se pokusím analyzovat učivo o rodině ve třech náhodně vybraných řadách učebnic Prvouky pro 1.-3. ročník ZŠ. Zkoumané byly učebnice od nakladatelství Fraus (dále jen řada 1), Nová škola (dále jen řada 2) a Prodos (dále jen řada 3).

Tematický okruh Místo, kde žijeme

Ve všech třech řadách učebnic se vyskytuje porovnávání a hledání rozdílů mezi druhy sídel, orientace v místě bydliště, znalost adresy a vysvětlení důležitosti domova. Děti se učí rozlišovat a vysvětlovat rozdíl mezi termíny domov a bydliště (řada 2), dům a domov (řada 3) a rodina a domácnost (řada 1).

V řadách 2 a 3 byl kladen veliký důraz na to, aby žáci dokázali pojmenovat kuchyňské spotřebiče a jiné vybavení domácnosti, jako jsou jednotlivé kusy nábytku. Domnívám se, že to je přesně to učivo, které by se dalo považovat za nezajímavé a pro děti nepříliš užitečné, jelikož s názvy těchto předmětů se určitě doma již setkaly, či brzo setkají. Za důležité považuji zdůraznění bezpečnosti při práci s elektronickými předměty, to však bylo uvedeno pouze v řadě 2.

Tematický okruh Lidé kolem nás

Rozlišení příbuzenských vztahů, role jednotlivých členů rodiny, společné činnosti, život rodiny a vztahy v rodině, pouze toto učivo lze najít ve všech třech řadách učebnic. Řady 1 a 2 dále uvádějí funkci rodiny a její důležitost, práva a povinnosti členů rodiny a různé podoby rodiny. V Řadě 1 se děti učí, že existují různé možnosti rodinného soužití, jako jsou například rodiny neúplné či dvougenerační až trojgenerační domácnosti. V řadě 2 je toto učivo rozšířené i o děti bez vlastních rodin žijících v dětských domovech a dětských vesničkách.

Řady 2 a 3 se zabývají rodinnými oslavami, kde se děti učí gratulovat. V řadě 2 se této činnosti věnují dokonce v prvním i druhém ročníku, kdy už by děti dle mého názoru měly tuto dovednost ovládat. Tyto dvě řady procvičují na členech rodiny také stupňování adjektiv (starší, nejmladší...), což by se dalo pokládat za mezipředmětové vztahy.

Další mezipředmětové vztahy, které se objevují ve všech třech řadách, jsou například s předmětem jazyk a jazyková komunikace v hodinách, kdy děti pracují s literaturou o rodině či s matematikou, kdy se učí orientovat v příbuzenských vztazích. V řadě 1 je téměř každé učivo propojeno s některým z průřezových témat.

Důležitosti různých druhů povolání a práci rodičů se věnují v každé ze zkoumaných řad. Všechny tři řady také zmiňují mimo jiné i problém nezaměstnanosti.

Mezilidské vztahy a komunikace se bezprostředně vztahují k tématu rodiny jen v Řadě 1, ve které se děti na modelových situacích učí rozpoznat a řešit konflikty v rodině, hledat řešení různých rodinných situací či vymýšlet příklady, jak by ony samy mohly přispět k lepšímu fungování rodiny.

V učebnicích se stále vyskytují genderové stereotypy, nejvíce v řadě 2, ve které je například obrázek, jak celá rodina pomáhá mamince s úklidem, jen tatínek chybí. Buď autoři učebnice nakreslili neúplnou rodinu, nebo se tatínek úklidu neúčastní. Učitel může situaci zachránit tím, že tatínek pracuje například na zahradě, nicméně proč by nemohl také luxovat či utírat prach? Další obrázek znázorňuje maminku, která vaří, proč by nemohl být na obrázku tatínek? Netvrdím, že by měl být tatínek na všech obrázcích, kde maminka vykonává tradiční ženskou práci, nicméně alespoň jeden takový obrázek, který by otevřel diskusi na téma zaměnitelnosti rolí, by v učebnici být mohl. Například v řadě 1 se na jednom obrázku objevuje tatínek, který krmí dítě z lahve, zatímco maminka pije kávu. To je hezký obrácený příklad tradičního pojetí, ve kterém maminka pracuje a tatínek si čte noviny.

Tematický okruh Lidé a čas

V řadě 3 je rodina propojena s časem pouze v souvislosti s průběhem lidského života od narození po dospělost. Děti jsou vyzvány, aby vyprávěly, co si pamatují z doby, kdy byly ještě mladší. Hodně se zde vyskytuje operování s věkem členů rodiny a daty jejich narození (Kdo je v rodině nejmladší? Kolik let je babičce? Apod.). Propojení minulosti a současnosti však chybí.

V první a druhé třídě se v Řadě 2 pojetí rodiny v časovém kontextu neobjevuje, pokud nepočítáme vyhledávání v kalendáři narozenin členů rodiny či vyprávění dětí o tom, jak slaví doma Vánoce. Ve třetí třídě se však děti učí nejenom o stárnutí lidí, ale také o tom, jak se v průběhu času proměnil způsob života a bydlení, zabývají se proměnami v oblečení a práci lidí, změnami v předmětech denní potřeby či historií vlastní rodiny.

Největší pozornost rodině v této souvislosti je však věnována v řadě 1. Žáci se učí o vývoji člověka a charakteristice jednotlivých období, sestavují rodokmeny své rodiny, diskutují o životě jejich předků, porovnávají, jak se za sto let změnily pomocí technologie některé každodenní činnosti v domácnosti, jak se změnil způsob života a bydlení, se svými prarodiči diskutují o životě v nedávné minulosti.

Tematický okruh Člověk a jeho zdraví

Vzhledem k tomu, že tento tematický okruh se týká rodiny především z hlediska partnerství, rodičovství a základů sexuální výchovy, které se dle očekávaných výstupů v RVP ZV váží spíše ke druhému období na prvním stupni základní školy (4. a 5. ročník), neočekávala jsem v učebnicích Prvouky pro 1.-3. ročník příliš mnoho učiva k tomuto tématu.

Řada 3 neuvádí v této souvislosti žádné učivo. Řada 1 se zabývá rozlišením neškodných a problémových návrhů a jejich odmítnutím. V řadě 2 se vyskytuje i učivo, které bylo doporučováno pro druhé období, například etická stránka sexuality, způsoby vyjadřování lásky a náklonnosti, pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou, choroba AIDS a cesty přenosu viru HIV.

Co se týče učebních metod použitých v učebnicích, ve všech třech řadách se vyskytovaly tyto metody: samostatná práce, kreslení, hry, modelové situace, rozhovor, výklad učitele, vyprávění dětí či vycházka. V řadě 2 a 3 byly použité metody podobné, nejvíce se lišila řada 1, ve které se jako jediné mnohokrát objevila i skupinová práce dětí, práce ve dvojicích, projekt (den s miminkem), diskuse ve třídě s pozvaným hostem (prarodiče, maminka s miminkem) či dětské prezentace (rodinný erb).

Domnívám se, že především práce ve dvojicích a skupinová práce jsou velice důležité pro naučení spolupráce mezi dětmi. Při prezentaci svého výrobku, v našem případě rodinného erbu, musí mít žák připraveno, co bude říkat, říct to nejdůležitější a v určitém čase, což je mnohem obtížnější, než jen vyprávět o své rodině. Dle mého názoru tyto aktivity nutí děti více přemýšlet a zdánlivě lehké učivo se stane obtížnější, ale také zajímavější. Na druhou stranu se mohou některé aktivity jevit až příliš obtížnými pro méně nadané děti daného ročníku.

Řada 1 se může zdát i více náročnou pro učitele, který organizuje besedy s hosty, projekty, vede děti při diskusi či asistuje při skupinové práci. Pokud se však učitel bude držet pokynů v metodickém průvodci, jeho práce určitě nebude zbytečná.

Je samozřejmé, že metody a obsah učiva jsou v tomto případě velice ovlivněny datem vydání jednotlivých učebnic, jelikož rodina se stále proměňuje a pohled na ni také. Proto je přirozené, že řada 1, která byla vydána v nedávné době, obsahuje jiné metody

než řada 3, která pochází z roku 1993. Veliký rozdíl vidím především v pojetí komunikačních dovedností. Zatímco v řadě 3 se děti učí především zdvořilostní fráze (pozdravit, poděkovat, popřát) či zásady správného chování v rodině i mimo ni, v řadě 1 se učí více diskutovat, chovat se v krizových situacích či komunikovat na různých úrovních. Řada 1 (2007-2010) spolu s Řadou 2 (2005-2007) obsahují na rozdíl od Řady 3 (1993) i učivo o různých typech rodinných soužití, což také přičítám především modernější době, ve které byly řady vydány.

Ve všech učenicích se pracovalo převážně s rodinami žáků, povětšinou se vycházelo z obrázků či příběhů imaginární rodiny, nicméně následovala diskuse o tom, jak to vypadá v rodinách dětí.

3. Empirická část

3.1. Výzkumný problém

Předmětem výzkumu jsou postoje budoucích učitelů 1. stupně základních škol k učivu o rodině. Ve své práci se pokusím odpovědět na otázku, jak současní studenti primární pedagogiky vnímají téma rodiny na 1. stupni základních škol. Jedná se tedy o deskriptivní výzkumný problém.

3.2. Výzkumný cíl

Cílem empirické části této diplomové práce je nastínit pohled budoucích učitelů 1. stupně základních škol na výuku učiva o rodině. Výzkum částečně zmapuje, jakou důležitost budoucí učitelé tomuto učivu přikládají, co považují za nezbytné děti naučit, jak se dívají na některá kontroverzní témata či zda je podle nich téma rodiny pro děti zajímavé a užitečné. Vzhledem k tomu, že respondenti tvoří budoucí generaci učitelů 1. st. ZŠ, výzkum nám může pomoci nastínit situaci, jak se bude výuka učiva o rodině na školách dále vyvíjet.

3.3. Metoda výzkumu

Použitou metodou byl v tomto případě zvolen dotazník (viz Příloha č. 1), který je definován jako metoda hromadného shromažďování dat, pomocí písemně zadaných otázek. (Průcha, 1995) Výhodou dotazníkové metody je relativně rychlé shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Otázky v dotazníku byly uzavřené, polouzavřené, otevřené i škálované. Respondenti měli téměř u každé otázky možnost volně se vyjádřit k danému tématu. Otevřené otázky daly respondentům prostor jít více do hloubky zkoumaného problému.

3.3.1. Konstrukce dotazníku

Dotazník byl konstruován na základě poznatků z teoretické části. Otázky se týkají postojů budoucích učitelů k tématu rodiny, dále pak obsahu hodin, vhodných metod při

výuce, kontroverzních témat dotýkajících se rodiny, propojení učiva o rodině s historií, jinými kulturami a průřezovými tématy atd.

3.4. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládá ze studentů primární pedagogiky na Karlově univerzitě oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Dotazování byli náhodně vybraní studenti ze všech ročníků prezenčního studia, kteří byli dotazováni pomocí elektronické pošty, nebo jim byl dotazník předložen osobně na univerzitě. Návratnost dotazníků poslaných e-mailem byla podstatně menší než návratnost dotazníků předložených osobně. Průměrná celková návratnost činila přibližně 35%. Menší návratnost byla pravděpodobně způsobena relativní obtížností a délkou dotazníku. Počet vrácených dotazníků je 78, což se rovná téměř 20% z celkového počtu 409 studentů zapsaných prezenčně na daný obor Karlovy univerzity pro rok 2010/2011.

3.5. Metoda zpracování dat

Zjištěné výsledky budou interpretovány pomocí grafů, u polouzavřených a otevřených otázek bude vždy uveden souhrn odpovědí respondentů. Ke každé otázce bude nejprve podán komentář, jaké jsou předpokládané odpovědi dle údajů v teoretické části či dle mého úsudku. Po zpracování každé otázky zhodnotím, nakolik byly odhady přesné či nikoli. Vzhledem k nevyváženému počtu mezi dotazovanými ženami a muži (76/2), který však odpovídá i struktuře studentů studujících daný obor, nebudu výsledky dělit dle pohlaví, ale vždy uvedu jen jeden celkový výsledek.

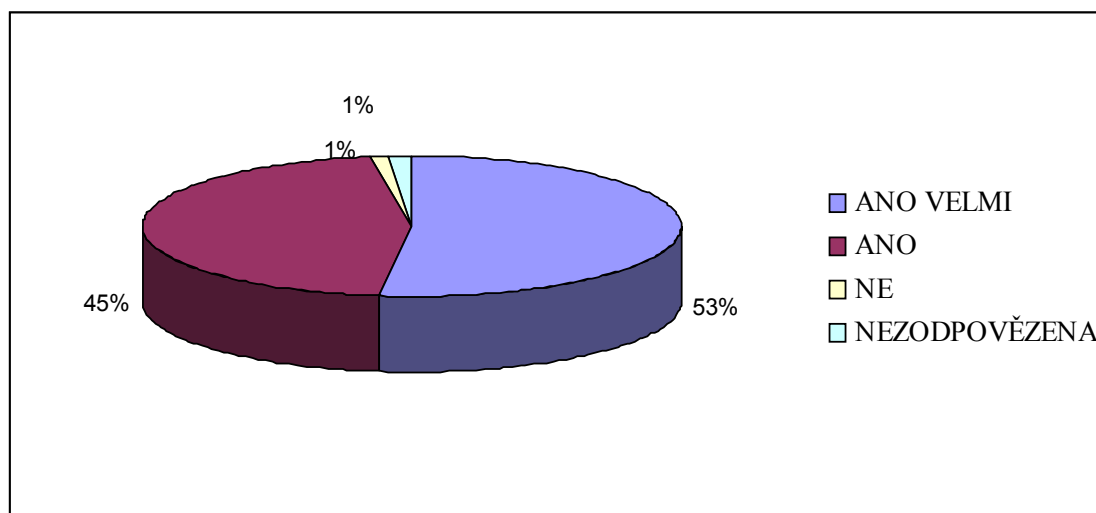
3.6. Interpretace výsledků

Důležitost učiva o rodině na 1. st. ZŠ.

Studenti odpovídali na otázku, zda je pro ně učivo týkající se rodiny na 1. st. ZŠ důležité. Zvolit si mohli z možností "ano velmi", "ano" či "ne". Následovala otázka proč? Předpokládala jsem převážnou část odpovědí kladných, především z důvodu pro

většinu lidí nezanedbatelné důležitosti rodiny. Zda však studenti zvolí možnost "ano velmi" či pouze "ano", bylo obtížné odhadnout.

Ve výsledku dostaly tyto dvě možnosti téměř shodný počet odpovědí. Možnost "ano velmi" zvolilo 41 respondentů a možnost "ano" 35 respondentů. 1 respondent otázku nezodpověděl a 1 respondent odpověděl "ne" z důvodu nedostatečného množství informací k tomuto tématu.



Graf 1 Otázka 1 - Je pro vás učivo týkající se rodiny na 1. st. ZŠ důležité?

Odpovědi "ano velmi" a "ano" se ve svém zdůvodnění nelišily. Většina respondentů zmiňovala právě důležitost rodiny a především to, že se rodina týká každého dítěte a je důležitá pro jeho zdravý vývoj. Někteří respondenti ustanovili rodinu jako základ, od kterého se odvíjí spousta důležitých věcí.

"Rodina je základ, a proto je učivo v tomto směru nezbytné."

"Děti by měly vědět, že rodina je to nejdůležitější, co mají, že to jsou jejich nejbližší lidé, ke kterým se mohou obrátit o pomoc apod."

"Připadá mi jako vůbec nejdůležitější. Důležitější než naučit děti číst, psát a počítat."

V mnoha odpovědích byl kladen důraz na učivo o funkční rodině, ze kterého si děti mohou odnést správný model funkční rodiny, což je důležité zvláště dnes, kdy se vyskytuje mnoho neúplných a nefunkčních rodin. Z důvodu velkého vlivu rodiny na děti musí žák vědět, co je správné chování a co nikoli či jaké role má zastávat on i jiní

členové domácnosti. Důležité je také vychovávat děti k toleranci a k pochopení, že existují různé modely rodiny.

"V dnešní době si děti z rodin moc relevantních informací nepřinášejí, rodiny bývají často nefunkční, co se týče jejich výchovné ale i vzdělávací funkce, takže je asi na škole, aby dětem informace poskytla."

"Důležité je to pro ty děti, které vyrůstají ve špatné rodině, rodiče je zanedbávají a ony si myslí, že tak je to v každé rodině - tedy normální."

"Současná doba přináší do této oblasti hodně problémů, které je třeba řešit (rozvody, partnerské vztahy rodičů...)"

"Rodina je základ života, děti by si měly uvědomit, že existují různé typy rodin, ale každý člověk by měl mít někoho blízkého u sebe."

Někteří respondenti zmiňovali učivo o rodině v souvislosti s komunikací s rodinami žáků. Komunikace s rodiči je důležitá pro hledání příčin chování dítěte. Učitelova práce spočívá i v komunikaci s rodiči. Spolupráce učitele a rodiče je důležitá.

Další zmíněný důvod pro důležitost tématu byl i ten, že prostřednictvím učiva o rodině se dozvíme, z jakého prostředí žáci přichází, jaké mají doma prostředí pro učení či zda se v rodině nevyskytují některé nepříznivé vlivy. Prostřednictvím učiva o rodině poznáme rodiny žáků a tím lépe poznáme i samotného žáka.

"Je povinností paní učitelky, aby se o své žáky zajímala a na základě toho ví, jak učit a používat téma rodina."

Odpovědi respondentů odpovídaly předpokladům. Důležitost instituce rodiny byla zmiňována velice často. Zajímavé bylo zjištění, že veliký počet respondentů uvedl ve svých odpovědích potřebu učit se o rodině z toho důvodu, aby se děti vůbec dozvěděly, jak má rodina fungovat. Z předešlého je zřejmé, že si studenti uvědomují problém mnoha rozpadajících se či nefunkčních rodin a dodávají také další názory stran rozdílnosti rodin a především toho, že "normální" je dnes mnoho druhů rodinného soužití.

Komunikace rodiny a školy je velice důležitá, nicméně našeho předmětu výzkumu se příliš nedotýká. Pro nás jsou důležitější spíše výše zmíněné názory, týkající se

domácího prostředí žáků, které ukazují, že někteří studenti si uvědomují, jak může téma rodiny pomoci nenásilným způsobem diagnostikovat případný problém v rodině.

Obsah hodin

Studenti odpovídali na otázku, co by se měly děti na 1. st. ZŠ k tématu rodiny naučit. Analýza kurikulárních dokumentů (kapitola 2.2.3.) nastínila učivo v souvislosti s rodinou předkládané učitelům základních škol. Dalo by se tedy předpokládat, že názory studentů na obsah hodin budou korelovat s učivem daným v kurikulárních dokumentech.

V názorech respondentů se nejvíce vyskytovaly odpovědi vztahující se k důležitosti rodiny, její nezastupitelné roli a funkci, správnému chování v rodině a rodinným vztahům (úcta a respekt k rodičům a ke starším členům domácnosti), hodnotám, rolím jednotlivých členů, apod. Několikrát se vyskytla i odpověď, že by se děti měly naučit, co to vlastně rodina je, čili jakousi definici rodiny.

"Že je rodina velmi důležitá, že je to něco, o co je třeba pečovat."

"Měli by vědět, co to rodina je, co nám rodina dává (funkce rodiny) a že zase my musíme něco dávat rodině."

Více než 30% z celkového počtu 78 respondentů zmínilo různé typy rodin. Žáci by dle respondentů měli vědět, že rodiny mohou být úplné, neúplné, pěstounské a některé děti žijí v dětských domovech. S tímto tématem byla uváděna i tolerance k různým typům rodiny, pochopení, že i tyto rodiny mohou být funkční. Problémy mohou potkat kteroukoli rodinu. Každá rodina je jedinečná a dítě si musí uvědomit, že to není chyba.

"Znalosti o typech rodin, neúplná, pěstounská, aby věděli, že to není žádná méněcenná rodina a naučili se tento typ rodiny přijímat jako běžný."

"Především by se měli učit o tom, že je každá rodina jiná. Má jiné členy, jinak tráví čas, jsou v ní jiné vztahy...a z toho vyplývá tolerance k těm „jiným“ rodinám."

Oproti mnoha názorům vztahujících se k různým typům rodinných soužití, které by děti měly znát, se objevil jeden konzervativní:

"Děti by si měly do budoucna odnést hodnoty typu - rodina je jedna maminka, jeden tatínek, kteří se vzali a mají spolu děti, pokud možno se nerozvádějí, mají se rádi a mají rádi své děti."

Pouze 8 respondentů zmínilo základní vztahy mezi členy rodiny, které by se děti měly učit rozeznávat a pojmenovávat (bratranec, neteř). Jen jedenkrát se objevilo rozlišení mezi užší a širší rodinou.

Vyskytly se i nápady porovnávat typy rodin v různých kulturách a historii či prolínat učivo o rodině s environmentální výchovou (myslet na budoucnost, nesobecký pohled na svět), nicméně tyto názory se objevovaly pouze sporadicky.

Z výjimečně se vyskytujících odpovědí pak zmiňme ještě rodinné zvyky, stereotypy, pravidla, práva a povinnosti, vysvětlení partnerství a rodičovství (úměrně danému věku), domácí práce, hierarchie rodiny, pomoc v rodině či přiměřené chování a reakce v různých situacích.

Uvedeny byly tedy spíše hodnoty a postoje týkající se důležitosti rodiny a její funkce, které má učitel vyzdvihovat. Jak bylo již zmíněno, několik studentů odpovědělo, že by se měly děti učit, co to rodina vlastně je. Z teoretické části (kapitola 2.1.1.) však víme, že vytvořit vlastní definici rodiny je velice obtížné, což potvrzují i učitelé z výzkumu Prančlové (2010), kteří se definování rodiny raději vyhýbají (kapitola 2.2.2.). Každý člověk, tedy i učitel, definuje rodinu jinak a do každé definice se promítne jeho vlastní zkušenost, postoje a hodnoty. Spíše bych proto ponechala na dětech, aby si samy definovaly, co si pod pojmem rodina představují. To nám poslouží také jako pomůcka pro dokládání, že je každá rodina jiná.

Právě různé typy rodin byly mnohokrát uváděny jako odpovědi na otázku, co především děti o rodině učit. Vzhledem k tomu, že toto učivo neuvádí Rámcový vzdělávací program ZV, ani tři zkoumané školní vzdělávací programy a najít ho můžeme pouze ve dvou ze tří zkoumaných řad učebnic (kapitola 2.2.3.), je velice zajímavé, že ho ve svých odpovědích uvedlo více než 30% dotazovaných studentů, kteří ho považují za velice důležité. Pouze jeden student by dětem předkládal výše zmiňovaný tradiční model rodiny, který by děti měly považovat za ideál. Souhlasím, že učitel by měl vést žáky k uvědomění, že úplná funkční rodina je skutečně ideálem, aby i oni chtěli ve svém

budoucím životě tohoto ideálu dosáhnout. Otázkou však zůstává, zda se děti žijící v jiných rodinných modelech nežli ve zmíněném ideálu nebudou cítit méněcenné.

Bez zajímavosti není pouze velmi malý počet dotazovaných studentů uvádějících téma rozeznávání a pojmenovávání vztahů mezi členy rodiny. Toto učivo patří jako jedno z mála do znalostní domény učiva o rodině a děti s ním mohou mít problémy, což ostatně ve výzkumu Prančlové (2010) potvrzují dotazovaní učitelé (kapitola 2.2.2.) a přidávají se i Stará et al. (2010). Dle mého názoru některé učitelky poté mohou spojovat téma rodiny jen s pojmenováním jejích členů a věnují se převážně tomu. Proto považuji fakt, že studenti vymysleli tolik jiných důležitých věcí namísto pojmenování členů rodiny, za velmi pozitivní. Tím nechci ubírat na důležitosti tomuto učivu, pouze zastávám názor, že téma rodiny obsahuje mnohem více důležitých a zajímavých předmětů výuky.

Například propojení rodiny s environmentální výchovou či porovnávání mezikulturních či historických rozdílů, jak někteří studenti uvedli, je velice zajímavé. Podle jedné z odpovědí by děti mohlo zaujmout, jak ještě někteří z jejich prarodičů svým rodičům vykali, což si pravděpodobně někteří žáci nedokáží ani představit. Tento fakt by děti mohl vést k větší úctě k rodičům. S upevňováním mezigeneračních vazeb, posilováním pocitu sounáležitosti a rodinné identity souhlasí i Stará et al. (2010).

Z učiva, které Rámcový vzdělávací program ZV uvádí v souvislosti s rodinou, chybělo snad jen učivo vztahující se k domovu a místu bydliště, různé typy povolání a základy sexuální výchovy. Toto učivo nicméně souvisí s rodinou až sekundárně a studenti pravděpodobně souvislost, například s povoláním, neviděli.

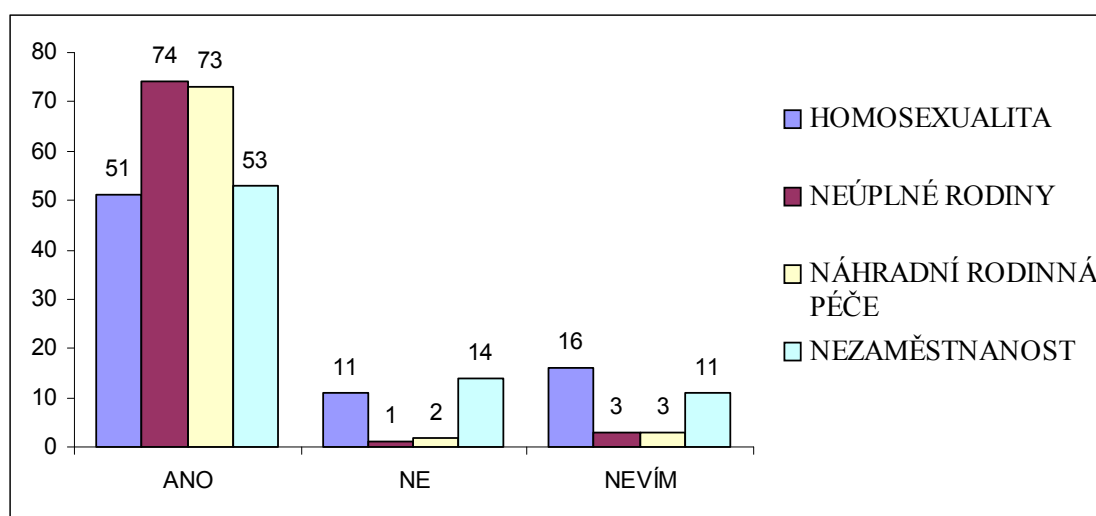
Kontroverzní témata

Cíl třetí otázky byl zjistit, zda se studenti domnívají, že by se děti na 1. st. ZŠ měly učit o homosexualitě, neúplných rodinách, náhradní rodinné péči a nezaměstnanosti. Tyto jevy považuji za kontroverzní témata spojená s učivem o rodině, u kterých rozhoduje především osobnost učitele a jeho pohled na dané téma. Učitel sám zvažuje, zda tyto jevy zařadí do výuky či nikoli.

Předpokládala jsem, že studenti se budou nejvíce skepticky vyjadřovat k problému homosexuality a to především pro komplikovanost tématu, který mnozí učitelé dle výzkumu Prančlové (2010) považují za vhodnější pro starší děti (kapitola 2.2.2.). U

zbývajících třech témat jsem očekávala výsledky spíše kladné. Vzhledem k jejich aktuálnosti a všudypřítomnosti se domnívám, že nemohou být přehlíženy ani na 1. st. základních škol.

51 respondentů si myslí, že o homosexualitě by se děti na 1. st. ZŠ učit měly, 11 respondentů myslí, že ne a 16 respondentů nevědělo. Co se týká neúplných rodin, 74 respondentů tvrdí, že ano, 1 ne a 3 neví. Podobná situace je i u náhradní rodinné péče, kde je 73 respondentů pro, 2 proti a 3 neví. U nezaměstnanosti je 53 respondentů pro, 14 proti a 11 neví.



Graf 2 Otázka 3 - Měly by se děti na 1. st. ZŠ učit o uvedených kontroverzních tématech?

V některých dotaznících byly, převážně u nezaměstnanosti a homosexuality, připsány komentáře, že se o tématu spíše jen zmínit, začít o něm jen pokud se ve třídě takový případ objeví, zabývat se jím pouze ve formě pro děti vhodné, v pozdějších ročnících či že záleží na interpretaci učitele.

Přestože téma homosexuality mělo dle očekávání nejméně kladných odpovědí, výsledek 65% odpovědí "ano" je velice překvapivý.

Téma neúplných rodin a náhradní rodinné péče dostalo dle očekávání velmi mnoho kladných odpovědí. Studenti si nejspíš uvědomují, nakolik jsou tato témata aktuální. Důležitost zabývat se situací, která mnohé děti potkala, je nesporná.

Problém nezaměstnanosti byl ohodnocen téměř stejným počtem kladných odpovědí jako téma homosexuality a získal dokonce více záporných. Tento výsledek, přestože není nijak výrazný, mě překvapil. Studenti nejspíš příliš nespojují nezaměstnanost s

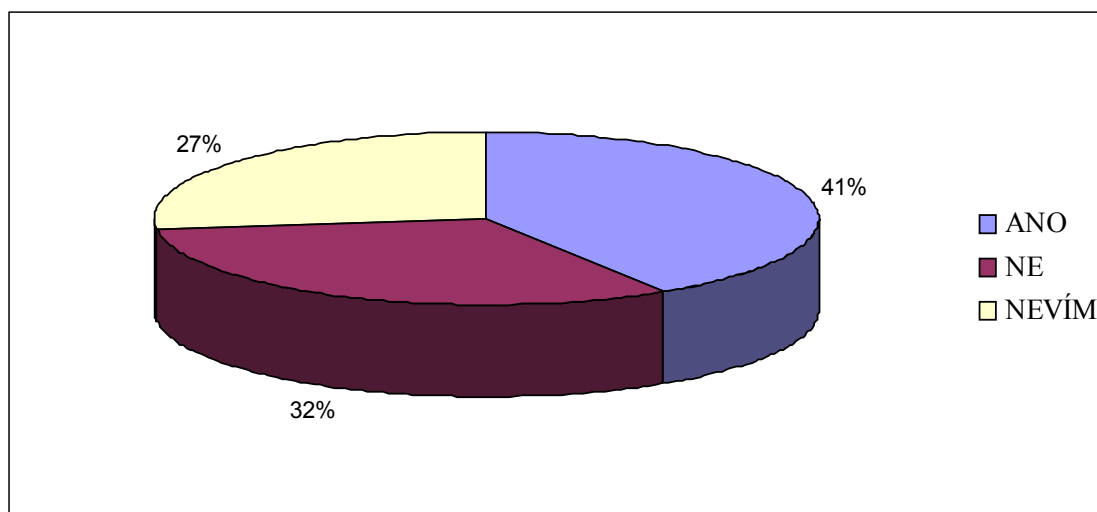
problematikou rodiny, což dokazuje také jeden z komentářů, ve kterém respondent uvedl svoji naději, že uvedený problém nesouvisí přímo s rodinou. Osobně jsem však opačného názoru. Nezaměstnanost je úzce spojena s následnou přítomností stresu a zejména prohlubujícím se nedostatkem financí, což může mít na správné fungování rodiny obrovský vliv (kapitola 2.1.7.).

Biologičtí versus nevlastní rodiče

Tato otázka souvisí s předchozími tématy, jelikož se jedná o další kontroverzní téma. Studenti byli tázáni, zda by se měl učitel ve výuce zabývat skutečností, že každý člověk má pouze jednu biologickou matku a jednoho biologického otce, ačkoli se mohou lišit od lidí, které za rodiče považujeme. Na výběr byly možnosti "ano", "ne" a "nevím". Studenti měli zdůvodnit svá rozhodnutí či uvést příklad situace ve výuce.

V případě relativně komplikované a citlivé otázky, která vyžaduje zamyšlení nad situací, jsem očekávala velké množství odpovědí "nevím". Odhadnout, zda bude více odpovědí kladných či záporných, bylo velice těžké. Po zkušenostech z minulých otázek, kde studenti prokázali, že se nebojí začínat s nelehkými tématy, jsem však předpokládala odpovědi spíše kladné.

Ve výsledku zvolilo možnost "ano" 32 respondentů, možnost "ne" 25 respondentů a možnost "nevím" 21 respondentů. Výsledky jsou tedy velice vyrovnané.



Graf 3 Otázka 4 - Měl by se učitel ve výuce zabývat skutečností, že každý člověk má pouze jedno biologické rodiče, ačkoli se mohou lišit od lidí, které za rodiče považujeme?

Pro odpověď "ano" uvedli respondenti mnoho důvodů. Převládajícím argumentem byla současná společenská situace, kdy se dětí téma neúplných rodin či rodin úplných, ve kterých však zastává roli otce/matky nebiologický rodič, přímo dotýká. Toto téma však může být pro některé žáky dosti choulostivé, a proto je nutné, aby učitel znal rodinné situace žáků a především jednal co nejcitlivěji.

Někteří respondenti uváděli, že by se této problematice věnovali, pouze pokud by se ve třídě objevil žák, kterého se to týká. V takovém případě je vhodnější, aby učitel situaci vysvětlil dříve, než děti začnou vnímat neúplnou rodinu nebo jakoukoliv netradiční variantu rodinného soužití pouze jako důvod k posměchu.

Nemalý počet respondentů doporučoval zmínit tuto skutečnost během hodin, ve kterých se probírají neúplné rodiny a náhradní rodinná péče. Tehdy je vhodné upozornit na fakt, že některé děti nežijí se svými biologickými rodiči, přestože musí existovat, pokud nezemřeli. Zde narážím na myšlenku jednoho respondenta, který uvedl: *"stále je to biologický fakt, že plod vznikne z muže a ženy"*. Vysvětlit situaci nám pomůže například vymyšlený příběh či dětská literatura s tímto námětem.

Mnohokrát však bylo zmíněno, jak je důležité dětem vysvětlit, že není podstatné, zda je rodič biologický či nikoli, rád je může mít ještě víc. Nejdůležitější osoba je ta, která dítě vychovává a stará se o něj.

"V situaci kdy vysvětlujeme, jak je to s tím, když se narodí dítě, má matku, má otce, ale může se stát "cokoliv", proto je možné, že některé děti vychovávají nebiologičtí rodiče."

Ti respondenti, kteří odpovídali na otázku negativně, uváděli jako nejčastější důvod psychickou nevypěstlost dětí na 1. st. ZŠ, pro které by se takové citlivé téma mohlo stát traumatizujícím. Tímto tématem by se měl v tak raném věku zabývat pouze vyškolený psycholog, který se umí v podobných situacích pohybovat, či vlastní rodiče, kterým na prvním místě přísluší téma rozebírat. Pro děti jsou důležití lidé, kteří je vychovávají, je to soukromá věc každé rodiny.

"Myslím si, že na prvním stupni není pro žáky toto téma příliš potřebné, důležité je pro ně matka a otec jako takoví, ať už biologičtí, či ne. Téma může dokonce zasahovat do přesvědčení rodičů (rodiče např. ještě nesdělili adoptovanému dítěti, že není biologicky jejich, ...)"

Někteří respondenti však připustili, že pokud by se ve třídě takovýto případ objevil a situace by to vyžadovala, tématu by se věnovali.

Respondenti, kteří zvolili možnost "nevím", uváděli, že pro 1. st. ZŠ je toto téma složité a děti by ho nemusely pochopit, navíc je velice individuální. Dítě by nicméně mělo vědět, že existuje jen jedna biologická matka a jeden otec. Někteří opět připustili, že půjde-li o konkrétní případ žáka, je na učiteli rozmyslet si, jaký postup bude nejlepší.

"Na prvním stupni je práce s tímto tématem dosti složitá. Děti by poté mohly zbytečně začít pátrat po tom, zda-li jsou jejich rodiče zároveň jejich biologičtí rodiče a nevím, jestli by to v tomto případě bylo rodičům příjemné."

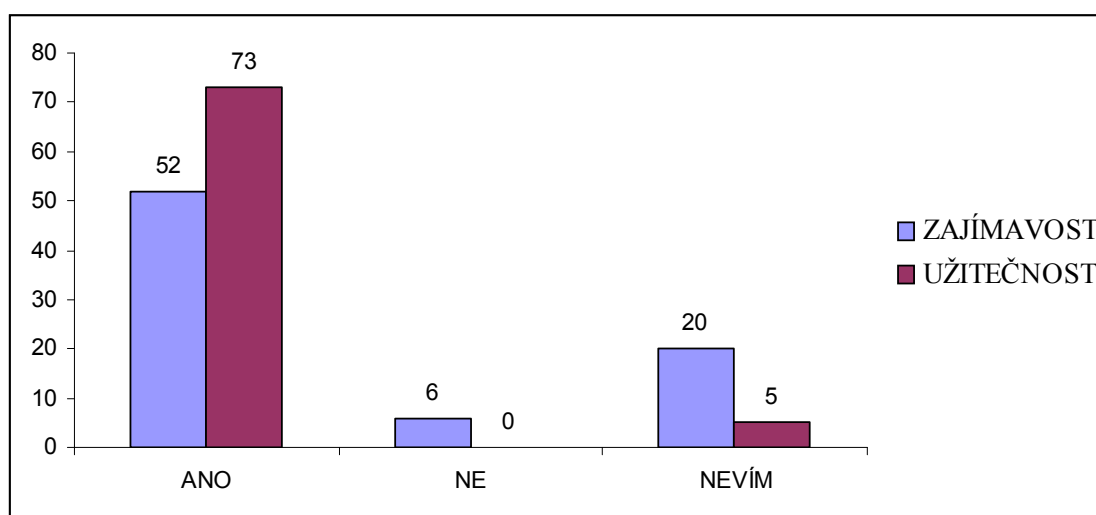
Dle mého názoru je nejvíce problematický právě ten fakt, že plod vznikne z muže a ženy, a proto musí mít každý člověk biologického otce i matku. Situace, kdy dítě vyrůstá jen s matkou, která se nechce svému dítěti o otci svěřit, či jeho existenci tají, může vyústit v utkvělé přesvědčení dítěte, že otce nemá. V tomto případě se dítě pro svou naivitu může stát skutečně terčem posměchu od vyspělejších kamarádů, kteří již znají skutečnost o plodu ze spojení muže a ženy. Pokud takový případ nastane, nejsem si jistá, zda je na učiteli, aby dítěti vysvětloval, že otce mít musí. Učitel by se měl spíše pokusit přesvědčit matku, aby své stanovisko změnila a dítěti situaci sama vysvětlila. Podobný problém může nastat i v případech umělého anonymního oplodnění. Každopádně souhlasím, že tomuto citlivému tématu by jistá pozornost věnována být měla.

Přestože někteří studenti zvolili možnost "ano", další "ne" či "nevím", v málokteré odpovědi respondenti zaujali pevné stanovisko nebo byly některé argumenty použity jak pro odpověď "ano", tak jiným studentem pro "ne", což jen potvrzuje složitost tématu. Domnívám se, že nelze jasně určit, zda se má toto téma probírat striktně například v páté třídě. Učitel, který zná poměry v rodinách žáků a především zná žáky samotné, si musí rozmyslet, zda je probírání tohoto tématu vhodné a žádoucí. Pokud na toto téma dojde, je důležité zdůrazňovat fakt, jež uváděli studenti napříč všemi odpověďmi - podstatné je, kdo dítě vychovává, nikoli porodí.

Zajímavost a užitečnost učiva o rodině pro žáky

V této otázce měli studenti rozhodnout, zda je učivo o rodině pro žáky zajímavé a užitečné. Na základě tvrzení odborníků, (kapitola 2.2.1.) kteří mluví o obsahové nezáživnosti a nezajímavosti společenskovedních předmětů na 1. st. ZŠ, by se daly předpokládat na otázku zajímavosti spíše negativní odpovědi. Na základě předešlých odpovědí studentů, ve kterých ukázali, že je pro ně toto učivo důležité, lze předvídat naopak pozitivní odpovědi na otázku užitečnosti.

Jako zajímavé označilo učivo 52 respondentů, 6 respondentů nesouhlasilo a 20 respondentů nevědělo. S užitečností učiva o rodině souhlasilo 73 respondentů a 5 respondentů nevědělo.



Graf 4 Otázka 5 - Domníváte se, že je učivo o rodině pro žáky zajímavé a užitečné?

Zajímavost

Respondenti povětšinou uváděli, že záleží především na učiteli, zda bude učivo zajímavé či nikoli. Pokud učitel učivo přizpůsobí dětem a podá ho zajímavou formou, tak zajímavé určitě bude, nicméně každý žák je jiný a co jednoho žáka zajímává, ostatní může nudit. Pro zajímavost učiva hovořil především argument vyzdvihující rodinu jako instituci týkající se všech dětí, které povětšinou o tomto tématu mluví velice rády a je pro ně příjemné vycházet z vlastní zkušenosti a konfrontovat se s rodinnými zkušenostmi ostatních.

"Je blízké jejich realitě, mohou si ho snadno představit, vžít se do daných rolí a být více kreativní."

Protiargumenty se také týkaly faktu, že rodina je pro dítě natolik známé prostředí, ve kterém však respondenti neviděli příliš velký prostor pro dětské objevování. Jeden respondent pochybuje o potřebě dětí zabývat se ve škole rodinou, další je přesvědčen o velkém množství informací o rodině, jenž děti dostávají přímo v rodinách a ve škole je proto téma může nudit.

Přibližně 65% dotazovaných studentů tedy pokládá učivo o rodině pro žáky za zajímavé. Tento výsledek je překvapivý, na základě tvrzení odborníků (kapitola 2.2.1.) jsem předpokládala konečné číslo kladných odpovědí menší. Důležité je však zdůraznit skutečnost, že většina studentů nemá s výukou učiva o rodině žádné zkušenosti, a proto jsou zde uvedené pouze jejich domněnky. Každopádně souhlasím s tvrzením, že otázka zajímavosti či nezajímavosti hodin spočívá především na učiteli, který může tento faktor velice ovlivnit.

Užitečnost

"Už jen to, že se toto téma probírá ve škole, dává samotnému pojmu nějakou hodnotu. Je to základ pro stát, proto tomuto tématu patří naše pozornost. Máme být vychováváni pro rodinu a vědět, jaký to má smysl."

Výše uvedený argument podal na otázku užitečnosti jeden z respondentů. Zmíněno bylo však důvodů mnohem více. Žáci se seznámí s různými situacemi, mohou diskutovat o možných problémech i radostech v rodině. Co se žáci naučí ve škole, mohou doma pozorovat, zkoušet a tím si vytvářejí vlastní postoje, jelikož konfrontují to, co jim řekl učitel s tím, jak je to ve skutečnosti. Děti by měly být vedeny k úctě a k cenění si věcí, které často považují za samozřejmé. Měly by si uvědomit, že ne všude ve světě se mají děti tak dobře, jako se mají zde. Některé děti nemají tolik štěstí žít ve fungující rodině.

"Rodina se mnohdy chápe jako automatická věc, někdy to ovšem tak není. Děti by se měly naučit rodiny více vážit a brát v úvahu fakt, že stačí pár sekund a část z ní mohou ztratit."

Důležité je probouzet v dětech toleranci k různým odlišnostem *"už kvůli tomu, že dnes neexistuje úplně standardní model rodiny"*.

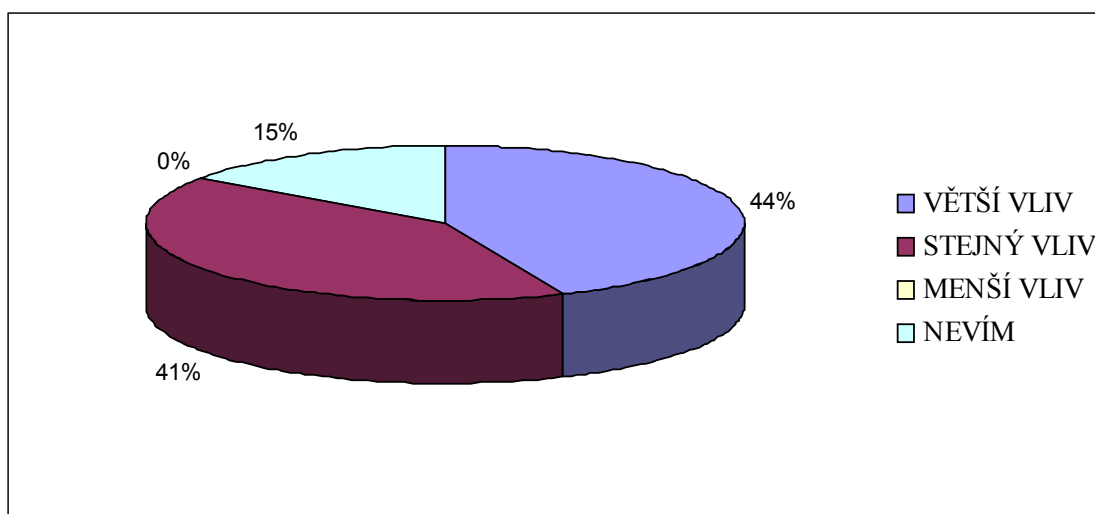
Právě různé typy rodinných soužití, s tím spojená tolerance a důležitost uvědomění si hodnoty rodiny, byly nejčastějšími argumenty pro užitečnost tématu o rodině. Většina

studentů považuje rodinu za základ státu a zdravého vývoje jedince. Téměř 95% souhlas dotazovaných studentů s užitečností učiva o rodině lze brát jako signál, že studenti považují rodinu za hodnotné téma, kterému by měla být ve škole věnována dostatečná pozornost.

Vliv učitelovy osobnosti na průběh výuky učiva o rodině

U otázky vlivu učitelovy osobnosti na průběh výuky učiva o rodině jsem předpokládala potvrzení mé domněnky, že téma rodiny je více osobní než jakékoli jiné téma a učitel do něj promítá své postoje, hodnoty a zkušenosti. Proto jsem odhadovala výraznou převahu odpovědí, ve kterých studenti označí "větší vliv" učitelovy osobnosti na průběh výuky učiva o rodině ve srovnání s jinými tématy. Další možnosti byly "stejný vliv", "menší" a "nevím".

Ve výsledku dostala varianta "většího vlivu" 34 hlasů, 32 respondentů zvolilo "stejný vliv" a možnost "nevím" si vybralo 12 respondentů.



Graf 5 Otázka 6 - Jaký vliv má učitelova osobnost (jeho postoje, hodnoty a vlastní zkušenosti) na průběh výuky učiva o rodině ve srovnání s jinými tématy?

Respondenti, kteří zvolili variantu většího vlivu, téměř ve všech zdůvodnění upozornili na skutečnost, že i učitel má zkušenosti z rodiny, které ho ovlivňují. Zde jsou jen ukázky mnoha dalších podobných názorů:

"Učitel předává své postoje, hodnoty, znalosti, aniž by si to možná uvědomoval."

"Protože je to téma velmi subjektivní a osobní. Ani sebeprofesionálnější učitel nedokáže stoprocentně oddělit vlastní životní zkušenosti od toho, co dětem předává. Podle mého názoru by to ani nebylo vhodné."

"Protože je to téma, u kterého převládají právě postoje a hodnoty nad informacemi."

"Je to téma natolik osobní, že málokterý učitel si umí udržet odstup."

"Každý má tendenci považovat za normu to, jak byl vychován on sám, v čem vyrůstal. Tím jsou pochopitelně silně ovlivněny jeho postoje."

"Rodina je u prvostupňových dětí citlivé téma, proto když učitel něco radikálně odsoudí, (registrovaná partnerství) může to mít na dítě velký vliv. Naopak když bude přistupovat ke všemu neutrálně a citlivě, může tak mnohým rozšířit obzory, naučit toleranci a podobně."

"Jedná se o velmi citlivé téma, a pokud k němu učitel nepřistupuje citlivě, může víc věcí pokazit než získat."

"To, jak učitel o rodině a vztazích mluví, dítě velice dobře vnímá."

Právě vnímavost a přejímání názorů u dětí na 1. st. ZŠ byly zmiňovány mnohokrát. Děti v tak raném věku velmi často považují učitele za neomylný vzor. Jeden respondent upozornil na možnou nejednotu v úsudcích mezi učitelem nábožensky založeným a ateistou, což doložil tvrzením: *"někdy může nevěřící člověk předat špatné názory"*. Zmíněn byl i možný rozdíl ve smýšlení u lidí různého věku či stavu (svobodný/ženatý/rozvedený).

Výsledky této otázky jsou dle mého názoru velice překvapivé. Pouze 44% dotazovaných studentů se domnívá, že učitelova osobnost má na průběh výuky učiva o rodině větší vliv než u jiných témat.

Zajímavá je myšlenka rozdílnosti v názorech na rodinu u lidí s jiným náboženským přesvědčením. Nesouhlasím s paušalizujícím tvrzením, že pouze nevěřící člověk může předat špatné názory. Z mého pohledu mohou být za špatné názory pokládány i postoje člověka věřícího.

Díky rozporu mezi mým názorem a názorem zmíněného studenta jsem si uvědomila důležitost učitelova náboženského vyznání během učiva o rodině. Učitel si musí

uvědomit, že rodiny mohou vést žáky k jiným hodnotám, proto by měl na každou záležitost nahlížet objektivně a neutrálně, především bez ohledu na svou víru či nevíru a dětem předkládat pokud možno více pohledů a možností řešení dané situace.

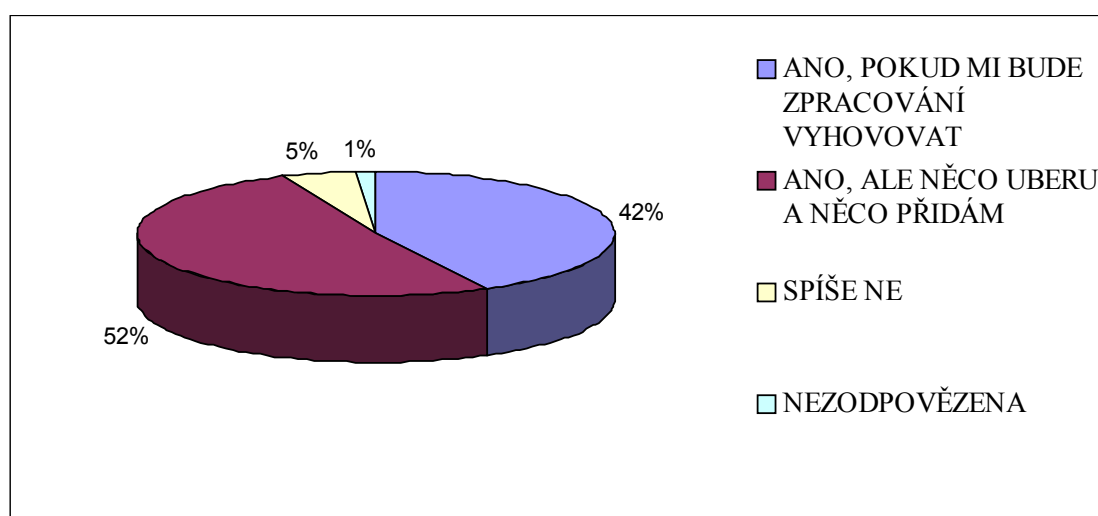
Dle mého názoru výše zmíněný rozpor dokazuje, že osobnost učitele hraje v tomto případě zásadní roli. Učitel je ovlivněn mnoha faktory, jako je jeho náboženské vyznání, věk, stav, předchozí zkušenosti či pohlaví.

Učitelovo následování učebnice

Tato otázka zjišťovala, zda se studenti hodlají ve své budoucí praxi během výuky o rodině přesně držet pokynů v učebnici. Inspirací pro vytvoření této otázky pro mě bylo zjištění, že mnozí učitelé se neřídí pokyny v učebnici a učivo předkládají dětem upravené dle svého uvážení (kapitola 2.2.1.). Studentům jsem tedy navrhla pětistupňovou škálu možností, z kterých měli zvolit, zda se hodlají učebnice držet "vždy", "pouze pokud jim bude zpracování vyhovovat", "držet se budou, ale něco uberou a něco přidají", "spíše se držet nebudou" či "určitě se držet nebudou".

U studentů nejčastěji preferovanou možnost jsem očekávala "ano, ale něco uberu a něco přidám." Tato varianta se mi ve výuce jeví být nejvíce vhodnou.

Varianta "ano, pokud mi bude zpracování vyhovovat" dostala 33 hlasů, variantu "ano, ale něco uberu a něco přidám" zvolilo 40 respondentů, 4 respondenti odpověděli, že se "spíše učebnice držet nebudou" a jedenkrát zůstala otázka nezodpovězena.



Graf 6 Otázka 8 - Hodláte se během výuky učiva o rodině držet toho, co je napsáno v učebnici?

Možnost následování učebnice v každém případě nebyla zvolena žádným studentem. Výsledky potvrdily názory odborníků. Učitelé si interpretují učivo dle svého uvážení (kapitola 2.2.1.). 42% studentů se hodlá držet učebnice jen tehdy, pokud jim bude zpracování vyhovovat, pokud jim tedy vyhovovat nebude, sami uváží, co děti naučí. Já osobně vidím veliký rozdíl mezi následováním učebnice jen ve chvíli, kdy mi vyhovuje a případném doplnění hodiny o další materiály. V prvním případě je sám učitel tvůrce kurikula, a pokud je jeho úsudek mylný, děti si z hodin neodnesou to, co by si odnášet měly. Učitelé by si měli uvědomit, že autoři učebnic mají jisté zkušenosti a jsou pravděpodobně kompetentnější v určování, co by se měly děti naučit. Přestože i výukové materiály nemusejí být dostatečné, což ostatně potvrzují i odborníci (kapitola 2.2.1.), negativní názor učitele definitivně nevypovídá o kvalitách učebnice. Učitelé spoléhají na svůj dobrý úsudek a citlivost, namísto slepého následování učebnice. To se může v mnohých případech ukázat jako dobrá volba. Přesto však navrhuji spíše kombinaci s jinými materiály namísto kompletního zavrnutí učebnice.

Metody ve výuce učiva o rodině

Studentům byla položena otázka, jaké metody jsou podle nich vhodné pro výuku učiva o rodině. Tato otázka byla zařazena spíše pro inspiraci, jaké všechny metody lze dle studentů spojit s učivem o rodině. Očekávala jsem však především opakování modelových situací, vyprávění dětí či rozhovor.

Předpoklady se naplnily, metodu diskuse, diskuse v kruhu, rozhovoru, debaty či řízené konverzace uvedlo mimo jiné 38 respondentů, čili téměř 50% všech dotazovaných.

Další častěji se vyskytující metoda byla metoda dramatizace. Hraní rolí, dramatizaci, scénky, pantomimu, psycho-sociální hry či hru na rodinné členy uvedlo celkem 22 respondentů.

10 respondentů by zvolilo jako vhodnou metodu práci s dětskými zážitky a zkušenostmi pomocí vyprávění. Nechat děti sdílet zážitky mezi sebou. Vymýšlet si vlastní příběhy ze života.

Skupinová práce byla uvedena 8 respondenty a projekt zmínilo 6 respondentů.

Někteří respondenti zdůrazňovali důležitost názornosti a aktivního zapojení dětí. Ideální jsou činnostní metody, ve kterých se staví na činnostech a vlastních zkušenostech žáků. Frontální metoda není dle některých respondentů v tomto případě vhodná.

U názornosti byly zmiňovány rodokmeny, ukázky z knih, filmů, pohádek, názorné obrázky a uvádění konkrétních příkladů.

Zapojit děti do výuky lze pomocí učení hrou a prožitkem, metodou brainstormingu či metodou řešení problémů.

Další zmiňované metody byly například psaní deníku, volné psaní, sebereflexe, anonymní vzkazy, kreslení k tématu, metoda otázek a odpovědí, práce s textem, beseda s pozvaným hostem či referáty o rodinách žáků.

Studenti tedy uvedli celou škálu možných metod. Přestože jsou pro výuku učiva o rodině velice vhodné metody hraní rolí a dramatizace, například práce s literaturou může učiteli pomoci vysvětlit některá citlivější témata. Studenti také zmiňovali velice důležitou atmosféru důvěry během sdílení žáků mezi sebou či diskuse o rodině. Dítě musí cítit, že je v bezpečném prostředí.

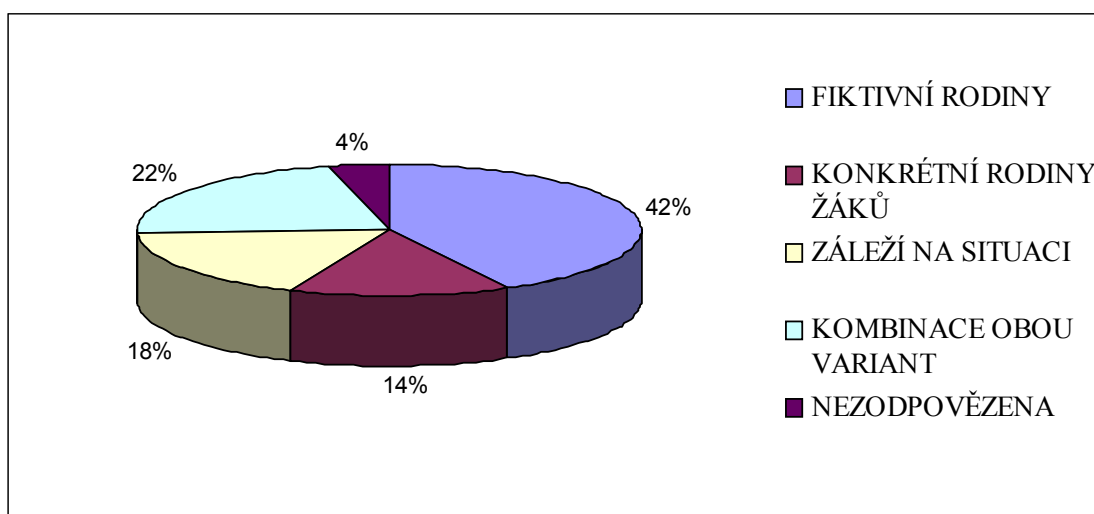
Metody uváděné studenty se nejvíce podobaly metodám v učebnicích řady 1 (kapitola 2.2.3.3.), ve kterých se také objevovalo mnoho diskusí, skupinových prací či projektů. Řada 3 naopak uvádí mnoho příkladů frontální metody, jenž zde někteří studenti k tomuto tématu nedoporučují.

Fiktivní rodiny versus konkrétní rodiny žáků

Pomocí další otázky jsem chtěla zjistit, co si studenti myslí o práci s konkrétními rodinami žáků během učiva o rodině a navázat tak na doporučení některých odborníků (kapitola 2.2.2.). Zeptala jsem se proto studentů, zda by během výuky pracovali raději spíše s fiktivními rodinami v učebnici či s konkrétními rodinami dětí ve třídě. Předpokládala jsem však obavy ze strany mnohých studentů o děti z neúplných rodin, na jejichž základě se přikloní spíše k fiktivní rodině, přestože Sobotková (2001) uvádí, že tato obava není v mnoha případech opodstatněná (kapitola 2.2.2.).

Práci s fiktivní rodinou upřednostnilo 33 respondentů, s konkrétními rodinami by pracovalo 11 respondentů, 14 respondentů uvedlo, že záleží na situaci ve třídě a

konkrétním probíraném tématu. 17 respondentů by kombinovalo obě dvě varianty a 3 respondenti otázku nezodpověděli.



Graf 7 Otázka 10 - Probírá se téma rodiny, domníváte se, že je lepší bavit se o fiktivní rodině v učebnici či o konkrétních rodinách žáků?

Argumenty, proč v hodinách pracovat spíše s fiktivními rodinami, se týkaly především citlivosti daného tématu. Rodina je osobní věcí každého žáka a jejím rozebíráním by učitel zasahoval do jejich soukromí. Mohli bychom někoho například diskriminovat či mu dokonce nechtěně ublížit. Někteří žáci rodinu mít ani nemusí nebo může být z nějakého důvodu nefunkční. Především takovým dětem by to bylo nepříjemné a objevit by se u nich mohl i pocit méněcennosti.

"Povídání o vlastní rodině je sice žákům bližší, ale v případě, že jejich vlastní rodina je z nějakého důvodu nefunkční, mohou je zraňovat například reakce spolužáků."

"Konkrétních rodinách skutečných lidí, ale ne konkrétních žáků ve třídě! Někoho by se mohlo dotknout, že se mluví o něm a těžko by to mohl nést!"

Mnohokrát se objevila obava ze strany respondentů týkající se učitelova otevření otázky nepříjemné situace v rodině, jejíž probírání by dítě mohlo psychicky poškodit a některé spolužáky inspirovat k posměchu či dokonce šikaně.

Respondenti, kteří zvolili možnost bavit se o konkrétních rodinách žáků, zdůrazňovali, že jejich vlastní rodiny jsou jim bližší, mají své zkušenosti, které si mohou vyměňovat, žáci se tím lépe poznají i mezi sebou, bude je to více bavit a zajímat, lépe situaci pochopí, jelikož se jedná přímo o ně a mají reálné příklady.

"O konkrétních rodinách - jde stále o reálný život."

"O konkrétních, je to osobnější, více jim to řekne, více se nad tím zamyslí."

Někteří respondenti však zdůraznili nutnost učitelova přehledu o situaci v dané třídě. Pokud učitel ví o žákovi, kterému by dané téma mohlo činit obtíže, situaci musí samozřejmě zvážit a případně upravit formu výuky.

S tímto tvrzením souhlasila i většina respondentů, kteří uvedli, že záleží na konkrétní situaci ve třídě a především na probíraném tématu. Pokud se probírá citlivější téma, je lepší zvolit fiktivní rodinu, nicméně pokud je předmětem výuky téma spíše obecné, konkrétní rodiny jsou vhodnější.

"Záleží na situaci. Např. svatbu lze probírat na základě toho, že některý žák byl na svatbě, ale je absolutně nevhodné říct: 'Tak, tady Pepíčkoví se zrovna rozvádějí rodiče, pojďme si o tom všichni povídat.'"

"Záleží na třídě, pokud je tam dítě z čerstvě rozvedené rodiny, mohl by to pokládat za zradu od učitele. Je potřeba, aby byl učitel předem obeznámen s rodinnou situací u všech žáků."

"Pokud nejsem seznámena se situací žáků, volila bych raději fiktivní rodinu."

Právě učitelova znalost dětí a přehled v jejich rodinné situaci byla zmiňována jako podmínka pro možné zapojování konkrétních rodin do výuky učiva o rodině.

Respondenti, kteří uvedli, že by se v hodinách bavili o fiktivních i konkrétních rodinách, dodávali, že je důležité skloubit teorii a praxi, nicméně pro některá citlivá témata je vhodnější rodina fiktivní.

"Fiktivní rodina pro nás může být prostorem, kam promítnout ideální představy či naopak případné problémy, o kterých žáci konkrétně mluvit nechtějí. Konkrétní rodiny jsou ale to, co děti znají a od čeho se při studiu této látky mohou přirozeně odrážet."

Několik respondentů považuje za nejlepší variantu převádění fiktivní rodiny později na konkrétní. V některých názorech je však zmíněna dobrovolnost úkolu.

"Jako modelové příklady bych použila fiktivní rodinu. Žáci by však mohli srovnávat se svou rodinou. Bylo by však na nich, zda se o své srovnání se spolužáky podělí, či nikoli."

"Nejprve o fiktivní rodině obecně, poté vlastní zkušenosti, děti jsou vždy rády, když se téma týká reality."

Objevil se i názor začínat rodinou konkrétní.

"Nejprve mluvit o rodině žáků a poté o fiktivní, vždy je důležité navodit téma, které je nejbližší žákům a poté udělat takovou rodinu, aby mohli pochopit všechny vztahy v rodině – aby všichni žáci pracovali s jednou rodinou, poté se vrátit ke konkrétním a pracovat s nimi např. ve dvojici."

Variantu zaobírat se konkrétními rodinami žáků zvolilo pouze 14% dotazovaných studentů, kteří však pro tuto volbu uváděli stejné důvody, jako zmiňovaní odborníci (kapitola 2.2.2.).

Dle mého názoru byly fiktivní rodiny výrazně více upřednostňované před konkrétními z důvodu nekomplexní představy studentů o rozsahu a obsahu tématu rodiny ve škole. Dle odpovědí z první otázky mnoho studentů pokládá za stěžejní obsah učiva o rodině především téma různých typů rodin a náhradní rodinné péče, toto učivo však neuvádí ani Rámcový vzdělávací program. Učivo o rodině není jen o kontroverzních a citlivých tématech, u kterých je lepší upřednostnit rodinu fiktivní. Možná by studenti odpovídali na tuto otázku jinak po nastudování Rámcového vzdělávacího programu ZV, kde by zjistili veškeré souvislosti týkající se rodiny. Učivo o rodině souvisí i s místem bydliště, povoláním, příbuzenskými vztahy, rolemi jednotlivých členů atd.

Nicméně souhlasím, že citlivých témat je v učivu o rodině mnoho a je zapotřebí opravdu zvážit, jaká forma výuky bude adekvátní. Tato zodpovědnost leží na učiteli.

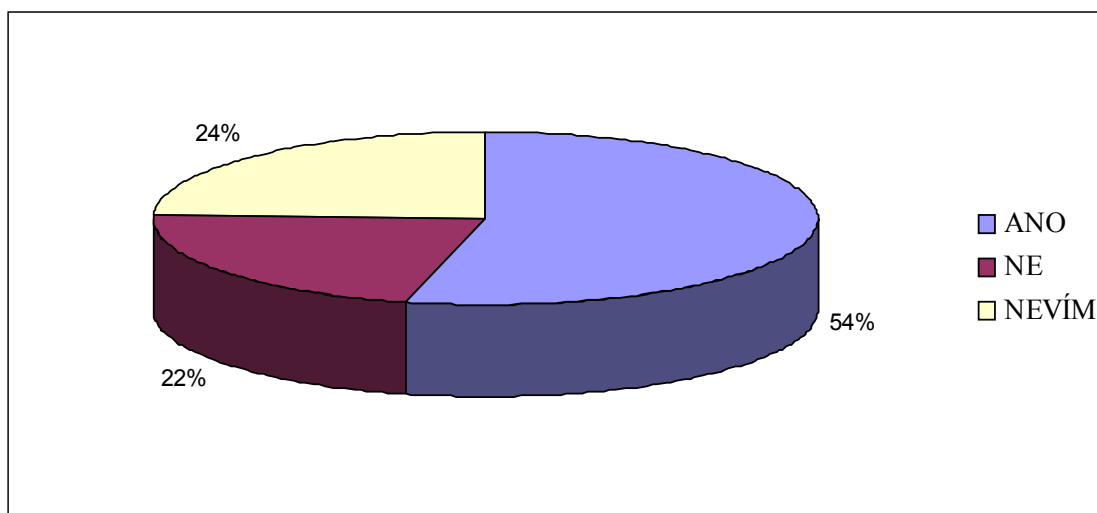
Studenti preferující nejprve fiktivní rodiny a později konkrétní, uvedli stejný potup, jaký byl povětšinou použit ve zkoumaných řadách učebnic. Tedy nejdříve teorie a později praxe (kapitola 2.2.3.3.).

Postoj učitele k dětem z neúplných či nefunkčních rodin

Studenti odpovídali na otázku, zda by se měl brát speciální ohled na děti z neúplných či nefunkčních rodin a pokud ano, jak s těmito dětmi pracovat. Samozřejmě je zde veliký rozdíl mezi dětmi z rodin neúplných, které v mnoha případech danou situací nikterak netrpí (kapitola 2.2.2.) a dětmi z rodin nefunkčních, kde se může emocionální, výchovná, ale i materiální nefunkčnost rodiny promítat do psychického stavu dítěte. V této jedné otázce jsem se však zeptala na obě varianty a zajímalo mě, zda někteří studenti na tento rozdíl upozorní.

Očekávala jsem spíše kladné odpovědi z důvodu individuálního přístupu, který by měl učitel mít ke všem žákům.

Variantu "ano" zvolilo 42 respondentů, 17 respondentů se přiklonilo k možnosti "ne" a 19 respondentů nevědělo.



Graf 8 Otázka 11 - Měl by se brát speciální ohled na děti z neúplných či nefunkčních rodin?

Stanovisko brát speciální ohled na děti z nefunkčních rodin, ale nebrat ho na děti z rodin funkčních leč neúplných zaujalo 7 respondentů, kteří uvedli, že mnoho neúplných rodin je funkčních.

"Pokud je dítě opravdu z nefunkční rodiny, tak spousta problémů se školou i další padají na jeho hlavu. Děti z neúplných, ale fungujících rodin bych nezohledňovala."

"Nepovažuji to úplně za ohled, ale je třeba být připraven na to, že dítě z nefunkční rodiny, které přijde nevyspalé, hladové, špinavé a bez domácího úkolu, nám může věnovat jinou pozornost, než dítě z rodiny funkční."

"Neupozorňovat na jejich situaci, pokud by je to mohlo zranit, nerozebírat jejich rodinu. Pokud je rodina neúplná a ve své neúplnosti dobře funguje, což je časté, není to pro dítě problém."

Ostatní respondenti neúplnost a nefunkčnost nerozlišovali. V doporučených přístupech se objevovalo vlídné, ohleduplné a citlivé chování ze strany učitele, který by neměl nutit dané dítě, aby o svém problému mluvil, ale pokud mluvit chce, vždy ho musí vyslechnout. Učitel by měl dávat žákovi najevo, že není nic špatného žít například v neúplné rodině, ale také mu poskytovat informace o tom, jak vypadá úplná fungující rodina.

"Učitel musí pracovat citlivě, neboť tyto děti vědí, že možná nejsou takové, jako ty ostatní, měly by tudíž vědět, že na tom není nic špatného...."

"Na individuální problémy dětí je třeba vždy dávat pozor a je jasné, že otázky týkající se rodiny jsou velmi osobní a děti mohou být velmi zranitelné. Myslím, že učitel by nikdy neměl říci konkrétně a definitivně "tohle je jediné dobré a jediné špatné, tihle rodiče jsou špatní" atp. Rodiče jsou vždy rodiče a ač nemusí probíhat jejich rodinný život ideálně, jsou to osoby, ke kterým dítě vzhlíží a učitel by neměl tento vztah narušovat. Přesto si můžeme povídat o životních situacích, o jejich světlých a stinných stránkách a východiscích."

"Pokud s tím není dítě vyrovnané, je důležité nezabíhat do rodin žáků, případně si o tom popovídat nejprve s žákem a zjistit, zdali mu toto téma nebude vadit. Učitel své žáky zná, proto je lepší jednat podle situace."

Dobré je poradit se s rodiči, pokud je to v dané situaci možné, jak žák například na případný rozvod rodičů reaguje a podle toho k němu přistupovat. Učitel by měl mít na paměti, v jaké situaci dítě žije, nedotknout se ho nevhodnou poznámkou a být připraven na možné změny v jeho chování. V jiných předmětech však není potřeba brát ohled, úkoly mu neusnadňovat, pouze pokud to vyžaduje situace.

Někteří respondenti, kteří zvolili variantu "ne", zastávají názor, že pokud bude učitel k dítěti přistupovat jinak, může se samo dítě začít cítit jiné a učitelův přístup ho může vyřadit z kolektivu.

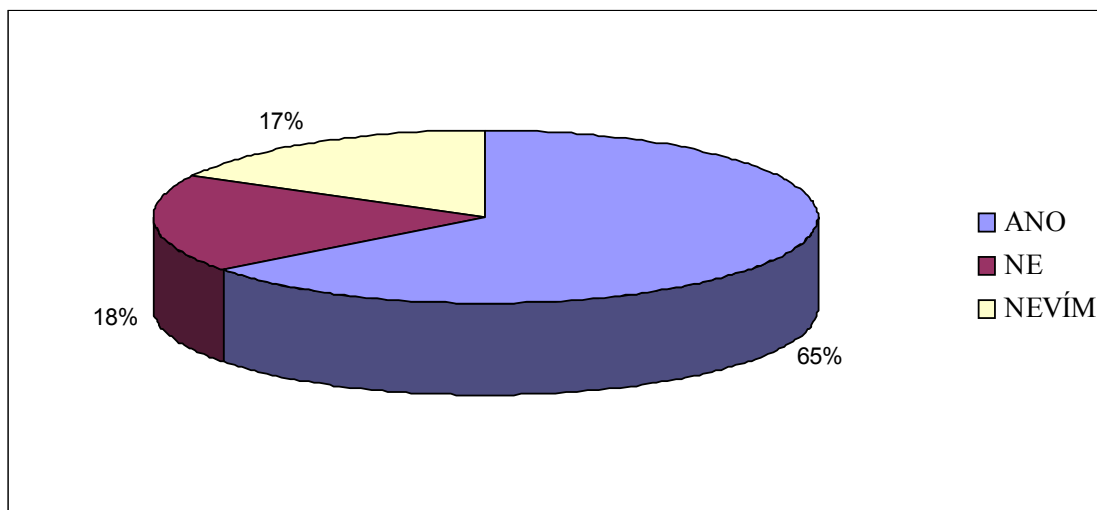
Podle většiny odpovědí studentů je optimální, když si je učitel vědom, že dítě prochází nepříjemnou rodinnou situací, což může mít vliv i na jeho chování či prospěch, je k němu proto empatický, ale vše s ním řeší v soukromí.

Děti z nefunkčních rodin vyžadují od učitele větší ostražitost, jelikož je nutné včas zareagovat na situaci, která překročila únosnou mez (známky týrání či deprivace). Zde mám na mysli povinnost učitele upozornit na případ sociální orgány apod.

Učivo o rodině z pohledu historie a jiných kultur

Otázka, zda se během učiva o rodině zabývat rodinou i z pohledu historie či jiných kultur, byla zařazena především z podnětu Brophyho a Allemana (2005), kteří toto pojetí doporučují (kapitola 2.2.2.). Dvě ze tří zkoumaných řad učebnic obsahovaly pojetí rodiny z hlediska historie, porovnávání kultur se však nevyskytovalo ani v jedné (kapitola 2.2.3.3.). Domnívala jsem se, že studenti by mohli tento pohled na rodinu považovat jako zpestření hodin, které by mohlo žáky zajímat, a proto jsem odhadovala převážně kladné odpovědi. Zajímalo mě však, od kterého ročníku by s tímto porovnáváním začali.

Ve výsledku se 51 respondentů přiklonilo k možnosti "ano", 14 respondentů k možnosti "ne" a 13 respondentů nevědělo.



Graf 9 Otázka 13 - Měly by se děti na 1. st. ZŠ učit o rodině i z pohledu historie a jiných kultur?

Argumenty pro pojetí rodiny z hlediska historie se týkaly především uvědomění ze strany dětí, že rodina, jak ji známe dnes, není samozřejmostí. V minulosti se k sobě lidé v rámci rodiny jinak chovali, dalo by se mluvit o větší úctě ke starším a rodičům, kteří byli větší autoritou. Zajímavé je porovnání, jaké funkce plnila rodina dříve a dnes a jak se změnily hodnoty a postoje lidí.

"V historii měli členové rodiny různá postavení, je dobré je dětem říci, aby si uvědomily, jaké je to dnes - co je lepší a co horší."

"Alespoň stručně by se děti měly dozvědět, jak to vypadalo dříve, jak se na rodinu pohlíželo, jaký se bral ohled na děti."

"Aby děti viděly, že to bylo, je a bude různé a neexistuje jeden správný model."

"Je velmi zajímavé porovnání třeba postavení dítěte dříve a dnes nebo u nás a v chudé africké zemi...dětem to umožní uvědomit si, co vlastně mají a možná si toho začnou víc vážit."

Jako důvod propojování tématu rodiny s jinými kulturami respondenti uváděli například velké množství žáků cizinců, které je možné nalézt v českých školách. Z toho důvodu je dobré zmínit rozdílnost zvyklostí běžných u nás a běžných v jiné zemi.

"V naší zemi, městě či třídě se setkáváme s různými kulturami. Aby se děti naučili žít spolu, měly by se navzájem znát – rodiny by se dali propojit se svátky a každé dítě by mohlo přispět."

"Člověk, který byl vychován v jiném typu rodiny má např. zcela jiný vztah k autoritě, povinností atd."

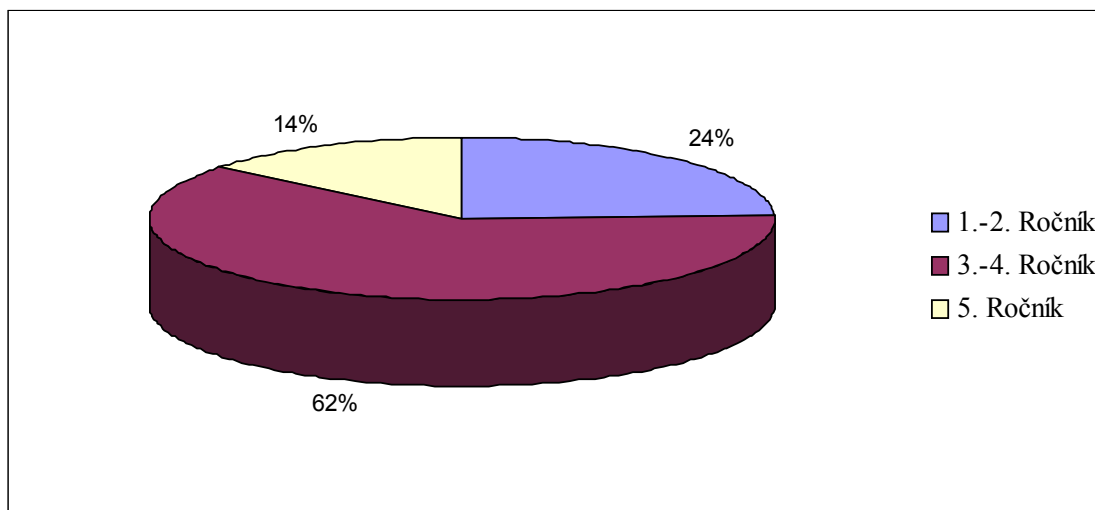
Poznávání jiných kultur vede k toleranci k odlišnostem a uvědomění, že jiní lidé pojmají věci jinak.

"Klíčem k pochopení jiných kultur může být pro žáka na prvním stupni právě porovnání fungování rodin. Žáci se s jinými kulturami během života zcela jistě budou setkávat a je tedy nutné, aby jim důkladně porozuměli. Xenofobie má podle mého názoru často základ právě v pouhé neznalosti."

Respondenti, kteří zvolili možnost nepropojovat téma rodiny s historií a jinými kulturami, by většinou tento pohled zařadili až na 2. stupeň ZŠ. Někteří dodávají, že je to pro tak malé děti příliš mnoho informací. Určitý počet respondentů však připustil, že pokud by se ve třídě vyskytl žák ze země s jinou kulturou, pozornost by se tomu věnovat mohla.

Výsledek 65% kladných odpovědí je dle mého názoru velice pozitivní. Znamená totiž, že učitelé chtějí, aby si žáci rozšiřovali obzory a tím se stávali tolerantnějšími. Nyní si zodpovězme otázku, v jakém ročníku by studenti s tímto porovnáváním začali.

Celkem 32 respondentů zastává názor začít ve 3.- 4. ročníku ZŠ, 12 respondentů by volilo 1.- 2. ročník ZŠ a 7 respondentů 5. ročník ZŠ.



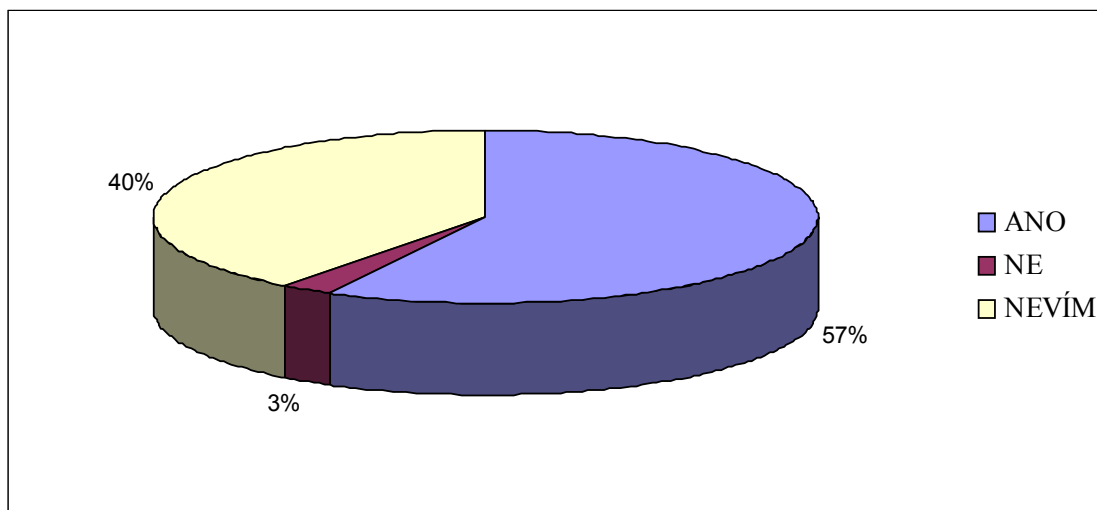
Graf 10 Otázka 14 - V kterém ročníku by se děti měly začít učit o rodině i z pohledu historie a jiných kultur?

Velice zajímavá je shoda většiny studentů s dotazovanými psychology a učiteli ve výzkumu Prančlové (2010), kteří uváděli stejné rozpětí ročníků (kapitola 2.2.2.). Přesto se domnívám, že letmý pohled do historie či kultury jiné země je ve zjednodušené formě možný realizovat od prvního ročníku.

Průřezová témata ve výuce učiva o rodině

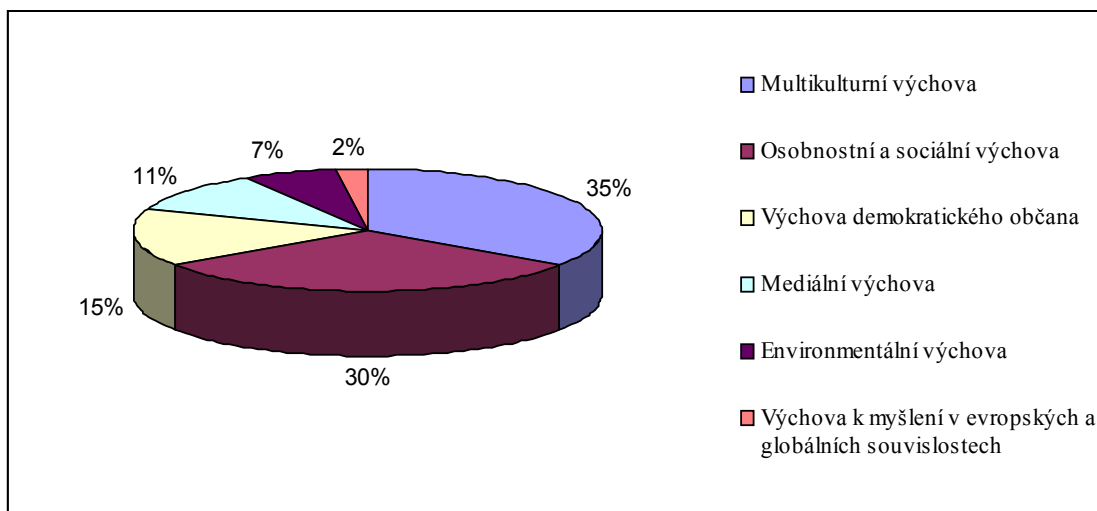
Poslední otázka se týkala průřezových témat. Studentům byla položena otázka, zda je podle jejich názoru téma rodiny vhodné pro výuku průřezových témat a pokud ano, jakých především. Dle mého přesvědčení je téma rodiny ideálním prostředím především pro výuku osobnostní a sociální výchovy, bez které nelze ani učivo o rodině vyučovat. Předpokládala jsem proto, že nejvíce odpovědí bude obsahovat právě osobnostní a sociální výchovu. Na druhém místě jsem očekávala multikulturní výchovu či výchovu demokratického občana.

Z celkového počtu 78 dotazovaných respondentů zvolilo 45 respondentů možnost "ano", 31 respondentů nevědělo a 2 respondenti odpověděli, že téma rodiny není vhodné pro výuku průřezových témat.



Graf 11 Otázka 15 - Je téma rodiny vhodné pro výuku průřezových témat?

Nejčastěji jmenovaným průřezovým tématem byla multikulturní výchova (16), dále pak osobnostní a sociální výchova (14), výchova demokratického občana (7), mediální výchova (5), environmentální výchova (3) a konečně výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (1).



Graf 12 Otázka 16 - Jaká průřezová témata jsou nejvhodnější pro výuku učiva o rodině?

Studenti uváděli i mezipředmětové vztahy s matematikou (4), přírodopisem (soužití zvířat) a českým jazykem (3), anglickým jazykem, výtvarnou výchovou a pracovními činnostmi (1).

Výsledky této otázky jsou překvapivé, nicméně je zřejmé, že mnoho studentů neví, co jsou to průřezová témata či neznají všechna. O čemž svědčí i veliký počet odpovědí

"nevím". Někteří studenti tuto skutečnost ostatně přiznali i do dotazníků nebo uváděli namísto průřezových témat mezipředmětové vztahy.

Reliabilita této otázky je zpochybnitelná právě nedokonalou znalostí průřezových témat u studentů a pravděpodobně také nešťastným umístěním otázky. Multikulturní výchovu uvedlo nejvíce dotazovaných studentů, což může být způsobeno i předchozí otázkou, jenž zjišťovala, zda je téma rodiny vhodné učit i z pohledu jiných kultur. Tato otázka mohla některé studenty přivést právě na multikulturní výchovu.

3.7. Shrnutí výzkumu

Jak bylo již zmíněno, cílem empirické části této diplomové práce bylo nastínění pohledu budoucích učitelů 1. stupně základních škol na výuku učiva o rodině. Výzkumný vzorek se skládal ze 78 studentů Karlovy univerzity oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ. Důležité je upozornit na skutečnost, že většina dotazovaných studentů se s výukou učiva o rodině pravděpodobně během svého studia nesetkala, proto jejich postoje a názory nebyly ovlivněny učivem, které se k tomuto tématu váže v kurikulárních dokumentech a žádnou či minimální praktickou zkušeností.

Výsledky byly překvapivé právě z hlediska porovnání názorů studentů na obsah učiva týkajícího se rodiny a stanoveného obsahu v kurikulárních dokumentech. Výrazná část dotazovaných studentů uváděla učivo týkající se různých forem rodinných soužití, které nenalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu ZV, ani ve třech zkoumaných školních vzdělávacích programech, ale pouze ve dvou ze třech analyzovaných řadách učebnic. Tento fakt je velice zajímavý, nicméně ukazuje, že studenti vnímají mnohé změny týkající se rodiny, které s sebou přináší moderní doba a je nutné se jimi zbývat.

Toto uvědomění studenti prokázali i v otázkách týkajících se kontroverzních témat souvisejících s rodinou, kde většina dotazovaných studentů souhlasila s jejich zařazením do výuky. Výsledek byl nejvíce překvapivý u otázky homosexuality, kde celých 66% dotazovaných studentů uvedlo, že děti na 1. st. ZŠ by se měly o této problematice ve školách učit.

Některé otázky potvrdily závěry odborníků uvedených v teoretické části. Za zmínku stojí především doporučení učit o rodině i z pohledu historie či jiných kultur, s kterým souhlasilo téměř 65% dotazovaných studentů.

Potvrdily se i výroky jiných odborníků, že učitelé často nenásledují obsah učebnic, ale učivo si přetvářejí dle svého uvážení. Žádný student neplánuje následovat učebnici vždy, ale 42% dotazovaných studentů se hodlá učebnice držet pouze tehdy, pokud jim bude zpracování vyhovovat. 5% studentů se dokonce učebnice spíše držet nebude.

V průzkumu studenti převážně odmítají doporučení odborníků zabývat se během učiva o rodině více konkrétními rodinami žáků. Většina dotazovaných budoucích učitelů se

obává případného nebezpečí citově ublížit některému žákovi, a proto by dala přednost spíše fiktivní rodině v učebnici.

Z odpovědí uvedených ve většině otázek vyplývá jeden velice významný fakt. Dotazovaní studenti pokládají učivo o rodině za velice důležitou součást vyučování, které by měla být věnována náležitá pozornost. Tuto skutečnost hodnotím velice pozitivně, jelikož z odpovědí vyplynula potřeba studentů seznámit děti s mnohými, bohužel i nepříjemnými skutečnostmi, které rodinu mohou potkat, ale také s tím, jak moc je pro člověka důležitá samotná instituce rodiny, na jejímž chodu se musí přičinit i samotní žáci.

Cílem výzkumu nebylo prokázat, jak vypadá výuka o rodině na 1. st. ZŠ, ale pouze ukázat pohled budoucích učitelů, kteří jsou ve fázi vzdělávání a utváření postojů k této problematice. Vyjádření dotazovaných studentů však vytvořilo obrázek o tom, jakým směrem by se mohla výuka o rodině na 1. st. ZŠ ubírat v dalších letech. Výsledky výzkumu platí pouze pro mnou oslovené respondenty.

4. Závěr

Cílem diplomové práce bylo poskytnutí analýzy přístupů budoucích učitelů k tématu rodiny na 1. stupni českých základních škol. K naplnění cíle slouží analýza odborné literatury v teoretické části, na jejímž základě jsou vytvářeny otázky pro budoucí učitele.

První polovina teoretické části je věnována rozboru dostupné odborné literatury, která popisuje současné pojetí rodiny z pohledu psychologie a sociologie. Analýzou odborné literatury jsem doložila mnohé změny týkající se rodiny, které s sebou přinesla moderní doba. Některé lze považovat za změny k lepšímu, hovořící o tolerantnější společnosti neodsuzující svobodné matky či homosexuální páry, nicméně každá mince má dvě strany, a proto se dnes i rodina potýká s mnoha problémy, v první řadě lze zmínit především vysoká míra rozvodovosti.

Druhá polovina teoretické části je věnována tématu rodiny ve školním prostředí. K samotnému učivu o rodině na 1. st. ZŠ a didaktickým přístupům s ním spojených je velmi málo publikací, přesto jsem se pokusila shromáždit některé možné problémy související s učivem o rodině a následně doporučení odborníků, jak k tématu rodiny přistupovat. V této části také analyzuji vybrané české kurikulární dokumenty a jejich zpracování tématu rodiny. Tato analýza upozornila na rozdíly v pojetí učiva o rodině mezi jednotlivými učebnicemi Prvouky. Pro stále se vyvíjející téma, jakým je právě rodina, je žádoucí používat spíše materiály odpovídající společenské situaci a době.

Empirická část je věnována výzkumu názorů studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na učivo o rodině. Výsledky výzkumu ukázaly většinové přesvědčení studentů o důležitosti tohoto tématu, během jehož výuky musí být dětem předávány především rodinné hodnoty a funkce. Studenti v hojné míře navrhovali učit o různých typech rodinného soužití a souhlasili se zařazením kontroverzních témat souvisejících s tímto tématem. Mnoho budoucích učitelů také považuje za užitečné učit téma rodiny i v souvislosti s historií a jinými kulturami. Z výsledků výzkumu vyplynul veliký rozdíl mezi představami o obsahu tématu studentů a samotném návrhu obsahu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Poznatky získané v teoretické části a výsledky výzkumu hodlám využít během své budoucí pedagogické praxe v přípravě hodin věnovaným učivu o rodině. Doufám, že práce bude využitelná pro ostatní studenty pedagogiky, širší učitelskou veřejnost, ale i pro tvůrce učebnic či jiných výukových materiálů.

5. Literatura

BROPHY, J., ALLEMAN, J. *Primary-grade students' knowledge and thinking about families*. Journal of Social Studies Research. sv. 29, c. 1 (spring 2005), s. 18–22.

BROPHY, J., VANSLEDRIGHT, B. A., Education Resources Information Center [online]. 1993 [cit. 2011-02-08]. *Exemplary Elementary Teachers Beliefs about Social Studies Curriculum and Instruction*. Dostupné na <<http://www.eric.ed.gov/>>.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Rodina jako téma oborové didaktiky*. Paideia, 5, 2008, č. 3–4. Dostupné na <<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/download/dvorakova2rodina.pdf>>.

Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities. EACEA, 2009. ISBN 978-92-9201-007-2

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele I*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-605-6.

JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON, 1993. ISBN 80-901424-7-8.

MOŽNÝ, I. *Rodina*. In: Česká společnost. Praha: Portál 2002, s. 21-50. ISBN 80-7178-624-1.

PRANČLOVÁ, H., *Učivo o rodině očima učitelů a psychologů*. Praha, 2010. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy na katedře primární pedagogiky. Vedoucí diplomové práce PhDr. Jana Stará Ph.D.

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

REMILLARD, J. T. *Examining Key Concepts in Research on Teachers Use of Mathematics Curricula*. Review of Educational Research, 75, 2005, č. 2, s. 211 – 246.

de SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.

SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.

STARÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M., DVOŘÁK, D. *Design research – práce 3 učitelů s učivem o rodině*. In: KRYKORKOVÁ, H. (ed.) *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

ŠULOVÁ, L., *Náhradní rodinná péče v ČR a její úskalí*. In *Sborník z kongresu Pardubice 2006* [online]. 2006 [cit. 2011-02-15] Dostupné na <<http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cislocclanku=2006101202>>.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0042-5.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2011-02-24]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVPZV_platny_dokument.pdf>

Učebnice Prvouky a příručky pro učitele od nakladatelství Fraus, Nová škola, Prodos

Internetové odkazy

http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/31_7_2008_csu:_zadluzenost_ceskych_domacnost_i_roste_ale_neni_zatim_nebezpecna

<http://www.spcr.cz/statistika/nezamestnanost.htm>

<http://www.zshanspaulka.cz/index2.htm>

<http://www.zshorakhk.cz/skola/svp/index.htm>

<http://www.zs-lipenec.eu/SVP.HTM>

6. Seznam grafů

Graf 1 Otázka 1 - Je pro vás učivo týkající se rodiny na 1. st. ZŠ důležité?.....	45
Graf 2 Otázka 3 - Měly by se děti na 1. st. ZŠ učit o uvedených kontroverzních tématech?	50
Graf 3 Otázka 4 - Měl by se učitel ve výuce zabývat skutečností, že každý člověk má pouze jedny biologické rodiče, ačkoli se mohou lišit od lidí, které za rodiče považujeme?	51
Graf 4 Otázka 5 - Domníváte se, že je učivo o rodině pro žáky zajímavé a užitečné? ...	54
Graf 5 Otázka 6 - Jaký vliv má učitelova osobnost (jeho postoje, hodnoty a vlastní zkušenosti) na průběh výuky učiva o rodině ve srovnání s jinými tématy?	56
Graf 6 Otázka 8 - Hodláte se během výuky učiva o rodině držet toho, co je napsáno v učebnici?	58
Graf 7 Otázka 10 - Probírá se téma rodiny, domníváte se, že je lepší bavit se o fiktivní rodině v učebnici či o konkrétních rodinách žáků?	61
Graf 8 Otázka 11 - Měl by se brát speciální ohled na děti z neúplných či nefunkčních rodin?	64
Graf 9 Otázka 13 - Měly by se děti na 1. st. ZŠ učit o rodině i z pohledu historie a jiných kultur?	67
Graf 10 Otázka 14 - V kterém ročníku by se děti měly začít učit o rodině i z pohledu historie a jiných kultur?	69
Graf 11 Otázka 15 - Je téma rodiny vhodné pro výuku průřezových témat?	70
Graf 12 Otázka 16 - Jaká průřezová témata jsou nejvhodnější pro výuku učiva o rodině?	70

7. Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník pro budoucí učitele - Téma rodiny na 1. st. ZŠ

V jakém ročníku studia jste:

Pohlaví:

1. Je pro vás učivo týkající se rodiny na 1. st. ZŠ důležité?

ANO VELMI - ANO - NE Proč?

2. Co by se měly děti především k tématu rodiny naučit? (znalosti, postoje i hodnoty)

3. Měly by se děti na 1. st. ZŠ učit o:

Homosexualitě ANO - NE - NEVÍM

Neúplných rodinách ANO - NE - NEVÍM

Náhradní rodinné péči ANO - NE - NEVÍM

Nezaměstnanosti ANO - NE - NEVÍM

4. Měl by se učitel ve výuce zabývat skutečností, že každý člověk má pouze jednu biologickou matku a jednoho biologického otce, ačkoli se někdy mohou lišit od lidí, které za rodiče považujeme? ANO - NE - NEVÍM

Proč? Případně v jaké situaci?

5. Domníváte se, že je učivo o rodině pro žáky:

a) zajímavé ANO - NE - NEVÍM

b) užitečné ANO - NE - NEVÍM

Proč?

6. Jaký vliv má učitelova osobnost (jeho postoje, hodnoty a vlastní zkušenosti) na průběh výuky tématu o rodině ve srovnání s jinými tématy?

VĚTŠÍ NEŽ U JINÝCH TÉMAT - STEJNÝ - MENŠÍ - NEVÍM

7. Pokud VĚTŠÍ, tak proč?

8. Hodláte se během výuky učiva o rodině držet přesně toho, co je napsáno v učebnici?

ANO, VŽDY - ANO, POKUD MI BUDE ZPRACOVÁNÍ VYHOVOVAT - ANO,
ALE NĚCO UBERU A NĚCO PŘÍDÁM - NEJSPÍŠ NE - NE, NIKDY

9. Jaké metody jsou podle vás vhodné pro výuku učiva o rodině?

10. Probírá se téma rodiny, domníváte se, že je lepší bavit se o fiktivní rodině v učebnici či o konkrétních rodinách žáků? Proč?

11. Měl by se brát speciální ohled na děti z neúplných či nefunkčních rodin?

ANO - NE - NEVÍM

12. Pokud ANO, jak s těmito dětmi pracovat?

13. Měly by se děti na prvním stupni učit o rodině i z pohledu historie či jiných kultur? ANO - NE - NEVÍM
Proč?

14. Pokud vaše odpověď na předchozí otázku zněla ANO, od kterého ročníku?

1. - 2. - 3. - 4. - 5.

15. Je téma rodiny vhodné pro výuku průřezových témat? ANO - NE - NEVÍM

16. Pokud ANO, jakých především?

Případný komentář k tématu rodiny ve výuce na 1. st. ZŠ:

Moc děkuji!